Niveau(x) d'enseignement : 5 Numéro EDUQ : 9270285
Centre d'intérêt : 230

Colloque L'école avant tout, ça nous concerne tous (1991 : Trois-Rivières, Québec)

L'école avant tout, ça nous concerne tous / colloque tenu à Trois-Rivières, le 27 mars 1991 ; collaboration, Réseau Mauricie et Bois-Francs, Emploi immigration Canada ; Section de génagogie, Université du Québec à Trois-Rivières. -- [Ottawa] : Emploi et immigration Canada (Commission) ; [Trois-Rivières] : L'Université, [1991?].
74 f. ; 28 cm.

Vedette(s)-secondaire(s) : Canada. Emploi et immigration Canada (Commission). Réseau Mauricie et Bois-Francs • Université du Québec à Trois-Rivières. Section de génagogie

Descripteur(s) : Abandon scolaire • Echec scolaire • Prévention • Décrocheur • Aide aux décrocheurs • Caractéristiques de l'étudiant • Secondaire (Ordre d'enseignement) • Collégial (Ordre d'enseignement)

Ce colloque a voulu informer sur le phénomène du décrochage scolaire, ses raisons, ses causes, son impact et proposer des solutions réalistes et réalisables. La conférence d'ouverture s'est intitulée : Le décrochage... la créativité, une solution. La table ronde qui a suivi a orienté la discussion sur la prévention ou "pressention" de l'abandon scolaire, sur des solutions réalistes à l'abandon scolaire, sur une recherche de sens au décrochage. Le panel a présenté un témoignage et un projet d'aide aux décrocheurs, le programme d'alternance école/travail Motivation-Jeunesse 16/18 ans. La synthèse-clôture a porté sur les facteurs constants dans le décrochage scolaire.

Type de document :

L'ÉCOLE AVANT TOUT
ÇA NOUS CONCERNE TOUS!

Colloque tenu à Trois-Rivières
le 27 mars 1991

Collaboration
Réseau Mauricie et Bois-Francs
Emploi Immigration Canada

Section de généalogie
Université du Québec à Trois-Rivières

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTREAL H2B 1S2

9270 285
CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA
MONTRÉAL H3B 1G2

L'ÉCOLE AVANT TOUT
ÇA NOUS CONCERNE TOUS!

Colloque tenu à Trois-Rivières
le 27 mars 1991

Collaboration
Réseau Mauricie et Bois-Francs
Emploi Immigration Canada

Section de généalogie
Université du Québec à Trois-Rivières

La réalisation ce de travail a été rendue possible grâce à une contribution financière du gouvernement du Canada dans le cadre du programme: "L'École avant tout".

Certains termes utilisés dans ce document ne sont pas toujours accompagnés de leurs équivalents féminins. Lecteurs et lectrices comprendront facilement l'emploi systématique de termes génériques.

L'ÉQUIPE DE TRAVAIL:

RESPONSABLE

Nicole BOURGET, professeure, section génagogie, UQTR.

AGENTS DE RECHERCHE

Martine FECTEAU, génagogue
Jocelyne LEFEBVRE, génagogue
France LEMAIRE, génagogue
François MASSON, génagogue
Michèle PARIS, génagogue
Line TRUDEL, génagogue
Normand VALLÉE, génagogue

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche tient à remercier le réseau Mauricie/ Bois-Francs et plus spécialement Madame France Beaulieu, agente de projets, qui nous a fait confiance et qui a su être disponible lors de la réalisation du projet: "L'animation dans la mobilisation des intervenants".

Nous remercions aussi l'Université qui a supporté notre démarche et nos activités.

La collaboration de toutes les Commissions scolaires et de toutes les polyvalentes et écoles secondaires de la région 04 est à souligner d'un double trait.

Enfin un merci tout spécial aux participants du Colloque "L'école avant tout ça nous concerne tous".

TABLE DES MATIÈRES

OUVERTURE DU COLLOQUE 5

MOT DE LA RESPONSABLE 6
MOT DU DÉPUTÉ 7
MOT DU REPRÉSENTANT DE L'UNIVERSITÉ 11

CONFÉRENCE 13

LE DÉCROCHAGE ... LA CRÉATIVITÉ, UNE SOLUTION . . 14

TABLE RONDE 21

PRÉVENTION OU " PRESSENTION " DE L'ABANDON SCOLAIRE. 22
L'ABANDON SCOLAIRE: POUR DES SOLUTIONS RÉALISTES . 32
LE DÉCROCHAGE... A-T-IL UN SENS? 39

PANEL 46

UN TÉMOINGNAGE 47
MOTIVATION - JEUNESSE 16/18 ANS 50

SYNTHÈSE - CLÔTURE 56

LES FACTEURS CONSTANTS DANS LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE 57

LES PARTICIPANTS 64

OUVERTURE DU COLLOQUE

L'ÉCOLE AVANT TOUT... ÇA NOUS CONCERNE TOUS

MOT DE LA RESPONSABLE

Nicole Bourget,
Professeure de Génagogie
Université du Québec à Trois-Rivières

Monsieur le député, Pierre H. Vincent, monsieur le doyen des études avancées et de la recherche, Gilles Beaudry, madame la directrice du réseau Mauricie/Bois-Francs, Marie Boucher, mesdames, messieurs; en mon nom personnel et au nom des agents de recherche qui travaillent au projet **Mobilisation des Intervenants** et qui ont co-organisé cette journée, permettez-moi de vous souhaiter la plus cordiale des bienvenues au colloque: **"L'école avant tout, ça nous concerne tous!"**

Nous vous remercions d'avoir répondu à notre invitation et d'avoir ainsi accepté de participer à cette activité où, ensemble nous profiterons de cette journée pour nous informer sur le phénomène du décrochage, sur ses raisons, ses causes, son impact mais aussi et surtout pour entrevoir des solutions réalistes et réalisables.

Je tiens aussi à remercier le Réseau Mauricie/Bois-Francs d'Emploi Immigration au Canada pour la confiance qu'il nous a manifestée en nous permettant d'entreprendre une démarche, qui nous l'espérons permettra la naissance de projets permettant de réduire et même d'indiquer le nombre de décrocheurs dans notre région.

Nous croyons qu'une réflexion collective sur ce thème sera riche et porteuse d'idées bien utiles à toutes et à tous.

Nous vous souhaitons donc une journée enrichissante. Permettez-moi de conclure en disant que "Les gouvernements feront leur part, c'est assuré, mais commençons par créer nous-mêmes des solidarités". Bonne journée.

MOT DU DÉPUTÉ

M. Pierre H. Vincent, Député
Comté de Trois-Rivières
Secrétaire parlementaire du ministre des Finances

Je suis très heureux de me trouver à ce colloque organisé par l'Université du Québec à Trois-Rivières et de vous présenter les voeux de succès de l'Honorable Marcel Danis, Ministre d'État à la Jeunesse, à la Condition Physique et au Sport Amateur.

Je suis heureux de me trouver ici parmi vous,ce matin, parce que cet important colloque regroupe des parents, des enseignants, des professionnels de diverses autres disciplines, des représentants des commissions scolaires, des directeurs d'écoles et des représentants des organismes communautaires.

Pourquoi sommes-nous réunis dans un objectif fondamental et commun? Parce que nous avons à coeur de régler le sérieux problème de l'abandon scolaire dans notre région. Parce que nous voulons établir les possibilités d'intervention et élaborer, dans la mesure de nos moyens, des recommandations concrètes.

En un mot, nous sommes ici parce que nous savons sans l'ombre d'un doute que l'abandon scolaire est l'un des problèmes les plus sérieux auquel nous ayons à faire face aujourd'hui et que nous devons nous mobiliser pour en arrêter la marche le plus rapidement possible.

Où donc se situe le phénomène du décrochage scolaire dans le contexte socio-économique d'aujourd'hui? Il est vrai que nous traversons une période assez difficile, propice aux remises en question et marquée d'une certaine instabilité. Les dernières générations nous ont procuré un niveau de vie que de très nombreuses nations nous envient, avec raison, et beaucoup craignent d'avoir à sacrifier certains de ces avantages parfois durement acquis.

A l'heure actuelle, cent mille jeunes Canadiens abandonnent les études secondaires, chaque année. Autant de jeunes hommes que de jeunes femmes, certainement aussi intelligents que ceux qui restent. De toute évidence, ils ne trouvent plus dans les institutions scolaires ou dans l'ensemble des institutions que leur propose la société la motivation, les raisons qui les pousseraient à demeurer, à poursuivre le cycle normal de leurs études. Tout à coup, ils semblent opter pour la marginalité, ne craignant ni la vie de gagne-petit ni la perspective du chômage.

Pourtant nous savons de plus en plus que pour fonctionner de façon efficace dans le monde de demain, ils devront acquérir des connaissances de plus en plus générales et de plus en plus techniques, apprendre les réalités complexes qui influencent les grands courants et qui expliquent ce qui se passe autour d'eux. Ils vivront dans un monde de haute technologie et devront se spécialiser, non seulement une seule fois, mais plusieurs fois durant leur carrière, ce que nous n'avons pas eu à faire, nous leurs aînés. Nous devions nous préparer pour une carrière unique. Ils doivent se préparer pour une carrière polyvalente. Mais ils devront également avoir accumulé durant leurs études secondaires le bagage essentiel des connaissances générales qui leur permettront de donner à leur vie les orientations pratiques et culturelles nécessaires à l'épanouissement de tout individu. Comment des jeunes qui ne connaîtraient ni l'histoire ni la géographie pourraient-ils comprendre la complexité des sociétés, des rapports internationaux, des conflits, du terrorisme? Sans les mathématiques, comment établir leur budget et gérer des affaires dans un monde qui va compter de plus en plus sur l'esprit d'entreprise et sur l'initiative individuelle?

Si les jeunes ne font pas un apprentissage à la fois solide et efficace de leur langue, la langue écrite comme la langue parlée, comment pourront-ils communiquer convenablement, structurer leur pensée et leurs projets, établir les liens qui s'imposent avec l'extérieur, s'inscrire dans la société et exprimer une culture qui s'épanouisse au même rythme et avec la même richesse que les autres cultures du monde? Toutes ces questions, nous sommes ici pour nous les poser et nous devons le faire de façon systématique et rigoureuse, sans complaisance, sans fausse compassion. Nous n'avons pas toutes les réponses, mais nous savons avec certitude qu'il n'y a pas

d'avenir dans le décrochage. Nous savons également que nous n'avons pas les moyens financiers de faire face aux innombrables coûts du décrochage et de ses conséquences. Conscient de l'ampleur de ce problème, le Gouvernement Fédéral mettait sur pied, en 1990, un projet d'une durée de cinq ans appelé "l'école avant tout" et dotait cette nouvelle initiative d'envergure d'un budget de 296 millions de dollars. Les grands objectifs que s'est fixé le Ministre d'État à la Jeunesse en lançant un tel programme est d'éviter la perte incalculable de potentiel humain que cause le décrochage. Nous voulions éviter les coûts sociaux très élevés résultant du chômage, de l'analphabétisme et de la pauvreté. Nous voulions répondre aux besoins nouveaux de l'industrie en lui procurant une main-d'oeuvre instruite et capable d'assurer à l'économie canadienne la productivité dont elle a besoin pour être florissante. Il s'agit d'une stratégie préventive au niveau de la nation. Mais il s'agit d'abord et avant tout, dans ma perspective personnelle, de voir à ce que nos jeunes aient entre les mains, tous les outils dont ils ont besoin pour entrer sur le marché du travail bien préparés.

"L'École avant tout" comporte trois volets: les programmes et les services, la mobilisation des intervenants et la sensibilisation du public. Au chapitre des programmes et services, toutes sortes de possibilités s'offrent aux intéressés et elles ont toutes pour but d'inciter les jeunes à rester à l'école et à poursuivre leurs études jusqu'au bout. Nous étendons la portée de programmes existants qui se sont avérés efficaces, tels les Ateliers d'Orientation au Travail. Nous avons aussi créé Point de Départ une nouvelle option qui finance des projets d'intervention auprès des jeunes à risque en milieu scolaire. Le deuxième volet de "L'École avant tout" se fonde sur la nécessité de regrouper d'autres partenaires et intervenants pour faire face au problème du décrochage. Des consultations ont été entreprises tant à l'échelle nationale que locale pour susciter le dialogue et aboutir à des solutions novatrices. C'est ce qui explique la tenue d'un colloque comme celui auquel vous participez présentement. Le troisième volet de "L'École avant tout", consiste en une importante campagne de sensibilisation du public. Il s'agit principalement d'une campagne de publicité... Vous avez certainement commencé à voir les réclames à la télévision qui s'adressent d'abord aux jeunes et à leurs parents, mais le but de cette opération est également d'amener le grand public à mieux comprendre le problème de l'abandon scolaire.

Tout au long de cette journée, vous parlerez du phénomène du décrochage et des personnes vous expliqueront les mesures concrètes prises par les intervenants, pour maîtriser le phénomène et le faire disparaître au meilleur de nos possibilités. C'est pourquoi je n'entrerai pas ici dans le détail. Je me contenterai de vous rappeler en terminant le principe sur lequel nous avons basé notre décision d'agir et notre détermination de pourvoir aux besoins de formation de notre jeunesse. Ce principe, c'est celui de l'engagement et de la participation de tous les intéressés et de tous les secteurs dans cette entreprise.

Évidement, les gens qui sont actifs dans leur collectivité pourront d'autant plus aider le gouvernement à étendre son action et à décupler les résultats de cette vaste opération.

C'est cependant à la maison que les premiers efforts doivent être faits. Il faut y créer une ambiance favorable aux études, encourager les efforts des enfants, inciter à la lecture, pousser à la discipline, présenter des défis, encourager la participation à l'économie de la famille, appuyer les initiatives personnelles, récompenser lorsqu'il y a lieu, apporter les correctifs qui vont permettre au jeune de rectifier son attitude, de reprendre son souffle et de poursuivre. Les parents sont les maître-d'oeuvre, mais il faut qu'ils soient à leur tour appuyés par toute la société.

Jamais une invitation au partenariat de l'ensemble des Canadiens n'aura été aussi capitale. Je vois ici des personnes qui sont résolues à travailler ensemble et à mettre toutes leurs compétences en commun pour que dans deux ans, dans cinq ans, le problème du décrochage scolaire soit maîtrisé et qu'on le voit disparaître à jamais.

Si nous parvenions, dans notre région, à être les premiers à réaliser un tel objectif au Québec et au Canada, je m'en réjouirais au nom de notre jeunesse. Pourquoi ne pas essayer?

Je vous remercie de votre aimable attention.

MOT DU REPRÉSENTANT DE L'UNIVERSITÉ

M. Gilles Beaudry, Doyen
des Études avancées et de la recherche
Université du Québec à Trois-Rivières

C'est avec beaucoup de plaisir et d'intérêt que j'ai accepté l'invitation de madame Nicole Bourget de venir vous saluer au début de ce colloque sur le phénomène du décrochage scolaire.

D'entrée de jeux, je veux remercier, au nom de l'Université du Québec à Trois-Rivières, de la Commission scolaire et en votre nom, le député Vincent ainsi que Emploi et Immigration Canada, pour la subvention de 85,000 dollars accordée pour le projet d'animation "la mobilisation d'intervenants pour réduire le décrochage scolaire". Il s'agit d'une subvention qui permettra de franchir une première étape dans ce projet global, dont l'objectif est de conscientiser et de mobiliser les intervenants à agir dans des initiatives qui visent la poursuite des études. En tant que doyen de la recherche et des études avancées à l'Université et surtout, devrais-je dire, en tant que citoyen, je me réjouis grandement de cette aide financière sans laquelle il aurait été absolument impossible d'amorcer ce projet sur un phénomène dont les effets ne laissent personne vraiment indifférent.

Ce matin vous êtes conviés à une séance d'échanges où vous allez d'abord partager un objectif commun, qui concerne la diminution du nombre de décrocheurs dans vos milieux respectifs. Vous allez également, après avoir un peu mieux appréhendé les causes et les contextes de décrochage, commencer à identifier des moyens et des projets particuliers en vue d'interventions auprès des élèves et du système. Il y a là un défi de taille mais il est sans doute à la mesure du niveau de connaissance que vous avez des jeunes et de votre capacité d'agir sur leurs conditions.

Pour sa part, l'Université du Québec à Trois-Rivières est très heureuse d'offrir sa contribution à la réalisation de toutes ces activités. Il est de plus en plus acquis que les universités ont su développer au cours des quinze dernières années

un véritable esprit d'ouverture face à différents milieux externes.

Ainsi de nombreux projets de collaboration ont été réalisés avec les milieux d'enseignement primaire et secondaire au cours de cette période. Cette collaboration étroite n'étonne pas quand on considère que nous contribuons tous à l'éducation et à la formation des jeunes.

La démarche que vous initiez s'inscrit donc en quelque sorte dans une tradition de concertation entre les écoles et les collèges de la région et l'Université.

Contrairement à d'autres projets d'interventions et de recherche, le vôtre a ceci de particulier qu'il vous interpelle directement comme maître d'oeuvre de la réflexion et comme principaux intervenants auprès des élèves et du système scolaire. J'y vois là, toutes les caractéristiques d'un beau projet collectif où il sera possible d'infléchir une situation fort difficile et pour les enfants et pour la société toute entière. Je n'ai sans doute pas à vous rappeler que de nombreuses recherches ont été effectuées dans les universités, tant par les départements d'éducation que par les départements de psychologie, afin de mieux connaître les causes fondamentales du phénomène de décrochage. Dans un sens, vous ferez bien davantage si vous savez traduire vos réflexions par des actions touchant directement le décrocheur lui-même et son environnement. Voilà je pense l'essentiel du défi à envisager.

Votre première démarche, réflexive celle-là, sera amorcée dans quelques minutes et c'est avec beaucoup d'enthousiasme que je m'y associe. Je vous souhaite donc un colloque fructueux et un colloque où chacun se sentira concerné.

C'est un long programme de réflexion, de recherche et d'actions que vous entreprenez ce matin. Toutefois, je suis convaincu qu'il est à la portée de votre volonté et de votre attachement pour la jeunesse de notre région.

CONFÉRENCE

LE DÉCROCHAGE ... LA CRÉATIVITÉ, UNE SOLUTION

M. Luc Roger, Enseignant
École secondaire A.N. Morin
Mont-Rolland

Nous sommes habitués à un **type de pensée dit rationnel**, logique et discursif. C'est ce que l'on entend appeler la méthode de **"pensée scientifique"**. Prenant racine ou plutôt sa force, dans la méthode d'approche des sciences positives, elle est analytique, objective et inductive. Se basant donc sur le raisonnement, elle observe, accumule et se résume en des "lois": physiques, chimiques, biologiques, juridiques ou politiques. Elle organise **"l'être-dans-le-monde"**.

Cette méthode a pris une telle emprise sur et dans le comportement humain qu'on la cite comme étant **"la"** méthode objective. Elle est bonne, juste et essentielle, mais **incomplète, et j'allais dire incompétente lorsqu'elle se mêle de rationaliser ce qui est irrationnel et de discourir sur ce qui est inexplicable.** Dans sa sphère et dans son style, cette méthode rationnelle est la seule qui peut atteindre la Vérité. Mais...

Il y a une autre approche de la Vérité. En effet, à côté de cette méthode spatio-temporelle, il existe dans toute personne, dans tout être **"pensant"**, une autre forme de **"pensée"**: **l'intuition sensible.** Or, même si elle est différente, elle n'en demeure pas moins **"scientifique"** et **"objective"**. **Elle obéit à d'autres lois.** C'est une pensée symbolique qui reste et restera toujours imperméable aux méthodes rationnelles et spatio-temporelles.

Une des principales lois de cette forme de pensée intuitive, c'est l'analogie: **l'intuition, procédant à l'aide d'analogie, peut être appelée méthodique, si chaque analogie s'incorpore dans un contexte harmonieux d'analogies qui se réclament et se suscitent mutuellement. C'est uniquement cette incorporation, en un tout analogiquement organisée, qui donne aux faits observés le caractère de légalité".(1)** (Diel, P., Psychologie de la motivation, p.13, Payot, Paris, 1970). **"L'analogie ne**

différe en rien du procédé scientifique employé pour le déchiffrement de n'importe quelle expression énigmatique, par exemple: les hiéroglyphes".(2) (Diel,P., Le symbolisme dans la mythologie grecque, p.12, Payot, Paris, 1970. Cité par Lerède, Jean, Les Troupeaux de l'Aurore, p.22, Éditions de Mortagne.)

Pensée directe, rapide, elle n'a rien en commun avec le cheminement laborieux de la raison discursive. Pensée qui fait peur parce qu'elle atteint le présent de l'être et l'atteint dans les racines les plus profondes de son existence et lorsqu'elle est présente, la pensée spatio-temporelle et discursive ne fait pas le poids. Elle fait peur parce qu'elle est sensitive, c'est-à-dire qu'elle requiert les sentiments de la personne et s'exprime dès lors, non avec la parole, mais par des émotions. Ce qui explique qu'on l'appelle souvent (par ignorance de ses lois et de ses mécanismes ou par psychose scientifique) pensée émotive.

Refuser de connaître ou de reconnaître les lois et mécanismes de la pensée intuitive-sensible, c'est se refuser à comprendre toute science créative. C'est également, se refuser à comprendre ou à "saisir" l'approche et le fonctionnement de près de la moitié de notre milieu. Vouloir répondre ou faire comprendre d'une façon raisonnable et logique une chose à un intuitif-sensible, c'est comme vouloir expliquer à son voisin l'effet que vous ressentez en regardant un beau coucher de soleil. Les longues analyses et les longues discussions verbales sont incompatibles avec notre "réalité" qui semble fuir et se ternir derrière les paroles. Il ne reste que le symbole qu'il (le coucher de soleil) provoque et que l'analogie pour l'expliquer en prenant une image comparative.

Se refuser à reconnaître l'intuition-sensible, c'est se refuser à comprendre la moitié des actions irraisonnées des hommes. Prenons un exemple entre un millier: l'amour!

Comme adulte, nous savons ou plutôt nous avons tous, notre petite théorie rationnelle sur l'amour. Mais, personnellement, je suis prêt à lancer un défi, à quiconque, à savoir si sa théorie ne sera pas ou n'a pas été ou n'est pas actuel-

lement réduite à rien, sinon à pas "grand chose" lorsque l'amour nous saisit. Car lorsque l'amour est là, il n'y a plus de race, de couleur, de langue, ni même de religion. On dit que l'amour est aveugle, il rend un peu sourd aussi à toute argumentation. Irraisonné mais réel.

Bref, il y a dans chacun d'entre nous, deux approches qui obéissent à des lois différentes et qui semblent même opposées. Elles n'en sont pas moins complémentaires, scientifiques, et surtout réelles. Leurs méthodologies aussi diffèrent. Or, si par malheur, on étouffe, on amoindrit, on ridiculise l'une ou l'autre des lois ou des méthodologies, on accepte un Cheval de Troie en nos murs.

Mais revenons à la méthodologie des deux formes de pensée. La première, que l'on connaît tous, celle qui est spatio-temporelle, "s'accroche" à des faits observables, observés ou en observation. C'est, comme je l'ai cité dans l'introduction, la méthode analytique, inductive... etc.

La seconde, elle, est multidimensionnelle et sa méthode est une méthode de **"décrochage en profondeur"** de toutes idées qui nous habitent. Il s'agit de décrocher physiquement (détente), sensitivement (calme intérieur), rationnellement (abandon des anciennes idées). Cette méthode n'est même pas chronologique, elle est superposée et peut même être simultanée. En fait, c'est de se laisser envahir par un symbole, comme par exemple: le beau, le bien-être, la santé, Dieu, la science, l'argent, la réussite. Il s'agit ou plutôt (ici j'emploie l'analogie) cela ressemble à celui qui se laisse pénétrer par un coucher de soleil, un paysage d'automne. On ne sait pas ce qui se passe, mais on est bien, cela donne du courage, de la joie de vivre... etc. C'est direct, vrai, réel et le tout se fait sans long raisonnement, sans parole. C'est beau, c'est bon, c'est vrai et c'est bien! Souvent, très souvent sinon presque toujours, nous nous dégageons avec une force nouvelle qui nous vient on ne sait d'où. J'allais presque dire que les idées nouvelles jaillissent.

J'entends déjà les "raisonnables" dire: "Oui, mais, on ne peut pas rester là à regarder le soleil toute notre vie. Il faut revenir sur terre et affronter la réalité quotidienne."

D'abord, le but de ce trop bref exposé n'est pas de se perdre dans les méandres philosophiques, mais bien de constater ce qui est réel. Il y a une différence fondamentale entre la réalité et le réel. La réalité est intrinsèque et le réel est extrinsèque. Ma réalité, ta réalité, sa réalité est directement reliée à ce que je crois, pense et vis, à ce que tu crois, penses et vis, à ce qu'il croit, pense et vit. Ce qui est réel, nous le cherchons tous. Encore une fois, il y a deux méthodes d'approche pour le cerner: l'une rationnelle, l'autre intuitive. Il ne s'agit pas de choisir entre les deux, on n'est jamais complètement discursif ou intuitif: on est plus ou moins l'un ou l'autre. Or, l'école doit aider les deux à devenir ce qu'ils sont. Car vouloir imposer sa vérité d'approche à l'autre, c'est du **"vandalisme"** systématique.

L'école actuelle est bien structurée, organisée; ses politiques sont écrites, chacun sait ce qu'il faut faire à chaque minute. Tout est pensé, raisonné, planifié, "ordinatisé". On apprend à chaque jeune la pensée logique et discursive. Tout doit être raisonnable. Où est l'apprentissage aussi systématique de la pensée intuitive-sensible? Il est certain que d'une façon logique on peut répondre qu'il y a les journées d'activités planifiées et toutes les activités du midi. Il faut être intuitif-sensible sur commande, à telle heure, tel jour. On semble oublier que cette forme de pensée est une façon d'être. Or, tant et aussi longtemps que l'on abordera le problème d'une façon spatio-temporelle, avec un sourire au coin des lèvres, l'on ne saisira jamais, en entier, le problème de l'éclatement sensitif qui se manifeste trop souvent par la consommation de la drogue ou par des actes de rébellion dits de vandalisme.

Prenons la drogue. Quel symbole présentons-nous à ceux à qui on veut en vendre? **"Prends-en, tu vas te sentir bien. Cela fait partir."** C'est le "décrochage" analogique de l'intuitif-sensible. Ce que l'on ne peut plus amener d'une façon naturelle, on le provoque. On compense pour une insatisfaction de l'être entier. Les intuitifs incompréhensibles par le raisonnement sont considérés comme des minables. Ils ne sont pas raisonnables dans leur comportement. Ne comprenant pas leurs méthodes d'approche, on les qualifie d'émotifs et cela veut tout dire.

Il faut accepter de comprendre qu'une grande partie des personnes sont plus intuitives que discursives et ceci, dans

notre milieu scolaire. Sinon, il ne nous reste que le côté légal pour pallier à notre incompréhension. Facilement, elles deviennent des **"décrocheurs(ses)"**.

Les symboles piétinés

Dans une méthode d'approche à suggérer, il serait facile de vouloir des solutions dites en profondeur. Elles auraient comme conséquence, de libérer notre conscience et du même coup, nous permettre de pouvoir "blâmer" les autres. Par contre, suggérer des solutions bénignes et superficielles ne ferait que "plâtrer" ou encore qu'attacher avec de la ficelle une fissure qui atteint les intuitifs-sensibles jusqu'au plus profond de l'être. Ce serait aussi bête que de demander à un discursif de procéder uniquement avec son intuition-sensible: il ne comprendrait pas et surtout, il se sentirait incompris.

L'intuitif se laisse aborder par des symboles: un drapeau, la fraternité, la paix... etc. Le symbole ne se définit pas, il oriente une **manière d'être**. Il annonce un autre plan de conscience que l'évidence rationnelle. Le symbole est toujours multi-rationnel. Il échappe au spatio-temporel. Il provoque une expérience totalisante de la personne. Le symbole échappe au passé et au futur, il est avant tout actuel. Intuitivement, on le sent (expérience sensible) et il nous oriente.

Qu'avons-nous à offrir comme symbole à l'école? Nous les avons à peu près tous piétinés, à partir de l'étudiant lui-même à qui on fait "sentir" que l'on est heureux de voir mais pas d'entendre. On ne se sent plus attiré par une vocation mais on fait un plan de carrière. Devenir adulte, c'est un monde de "chicanes", de conventions, de grèves, de violence, de stress. On veut qu'il se prépare à vivre dans notre monde que l'on critique à "tour de bras".

Quand allons-nous initier les intuitifs-sensibles à devenir ce qu'ils doivent être et à explorer la méthode qui leur convient et cela avec l'apprentissage des lois qui régissent l'esprit créatif-inventif.

Il faut réinventer de nouveaux symboles non piétinés par des adultes. Il faut leur enseigner à respecter les discursifs même s'ils ne sont pas très créateurs tout en se respectant eux-mêmes. Il ne faut pas oublier que nos décrocheurs ne sont tout simplement que des créateurs qui n'ont plus de "leader" pour leur servir de symbole.

Cet exposé-rencontre n'a pas comme objectif de décrire en profondeur le processus intellectuel d'un intuitif-sensible. Je crois cependant qu'à l'instant où l'on aidera un jeune à cerner son idée maîtresse pour en faire un symbole, nous aurons fait un énorme progrès.

Le ridicule et notre propre sécurité personnelle nous poussent à croire, laisser croire et faire croire que seule la vérité objective, rationnelle et analytique est juste et digne. Car admettre que la pensée subjective qui crée notre monde et nous crée du même coup a une approche scientifique et une valeur équivalente à l'autre nous enlèverait une grande partie de notre pouvoir sur le contrôle de la pyramide scientifique que nous avons construite de toute pièce.

Je ne crois pas qu'il faille transformer nos écoles au point où les rationnels décrochent. Je plaide en faveur d'une addition pour permettre à tous les symboliques de se créer à partir de leur être profond. Combien d'emplois passons-nous sous silence car ils ne rentrent pas dans nos conceptions sclérosées? Combien de jeunes ont bravé nos prédictions et sont devenus leur propre maître et pour ce faire sont passés de décrocheurs à des acharnés de discipline et d'études?

Nous aimons faire la preuve de notre savoir. A combien de jeunes n'avons-nous pas dit que sans le savoir qu'on leur propose ils seront face au chômage et au B.S. Malheureusement, trop de jeunes nous croient. Or dépourvus dans ce processus rationnel, ils croient à l'idée maîtresse qu'ils sont incapables. Ils créent eux-mêmes leur propre univers de désespoir. Seuls les forts nous bravent et sans support, sans appui, sans conseil ils deviennent nos magiciens, nos culturistes, nos conseillers en maintenance, nos moniteurs de ski etc... En général ce sont eux qui créent l'univers qui nous empêche de faire des dépressions et des burn-out.

Après vingt-cinq ans de vie passée en accompagnement, je crois de plus en plus qu'il y a en chaque être humain un grand personnage qui ne demande qu'à être découvert pour jaillir par la seule force de sa propre création.

Sortons les professeurs de morale de leur classe. Formons des services d'aide aux jeunes. Acharnons-nous à croire en eux et en leur pouvoir créateur. L'expérience me démontre que ce n'est qu'à ce prix que l'étude prend tout son sens peu importe le cadre qu'on leur propose. Ils sont intelligents, ils le comprennent fort bien.

TABLE RONDE

PRÉVENTION OU " PRESSENTION " DE L'ABANDON SCOLAIRE.

M. Antoine Hudon, Enseignant
Centre de Formation Professionnelle
Commission Scolaire, Tracy

Trouver des guides, des techniques de la prévention de l'abandon scolaire ce n'est pas une tâche facile. En parler, c'est aussi une tâche difficile parce que c'est un concept véhiculé dans le milieu de l'éducation sans référence à une définition précise. A ma grande surprise, le mot PRÉVENTION de l'abandon scolaire n'existe pas dans le vocabulaire du dictionnaire de l'éducation de Legendre (1988), ni dans le dictionnaire de la psychologie Larousse (1989). Est-ce à dire que la prévention en éducation n'existe pas? Serait-ce un référent qui n'a cours que chez des illuminés qui auraient inventé un mot de passe pour avoir accès à leur club sélect? J'ai continué mes recherches dans le petit dictionnaire Larousse, le mot prévention se rattache au mot prévenu, détenu ou plus spécifiquement "temps qu'un prévenu passe en prison avant d'être jugé." J'en perdais mon latin et je me suis senti embarqué dans une drôle de galère. Au fond je me disais ce n'est pas possible qu'on fasse un tel lapsus... J'ai poursuivi, et là, j'ai trouvé une piste en psychanalyse où la prévention a le sens "d'action éducative menée dans le milieu naturel de vie en vue de faciliter l'insertion sociale des adolescents inadaptés sociaux." Surpris par ces définitions je me suis permis de changer de cap et de vérifier le terme abandon scolaire. Ici, point d'hésitation c'est le premier mot du dictionnaire de l'éducation. Là, je me suis imaginé le sourire des vieux routiers de l'éducation qui ont compris que pour saisir le sens de l'éducation il faut peut-être en sortir... Mais revenons à la prévention.

Prévenir, est-ce possible se demandent Saucier, J.F. et Houde, L. (1990)? Et lorsque nous parlons de prévention, nous avons "cet espoir latent quasi magique des interventions préventives" qui ont fait leurs preuves dans les systèmes de la santé de notre enfance. Mais parler de la prévention de l'abandon sco-laire aujourd'hui, ce n'est pas soutenir seulement "l'hypothèse généreuse du "gros bon sens" c'est s'attarder aux éléments qui causent l'abandon, les analyser afin de cibler des types précis d'intervention. Et selon les

recherches actuelles, les auteurs sont unanimes à reconnaître que "plus une intervention est faite à un âge précoce, plus elle a de chances de produire des effets à long terme."

Mais il faut souligner également que les études sur le sujet nous démontrent "que la plupart des inadaptations psychosociales sérieuses sont le produit d'une chaîne complexe de causes appartenant à divers domaines (biologique, psychologique, social, culturel etc.) que par conséquent, on ne peut espérer qu'une intervention sur un seul élément de cette chaîne va produire, comme par magie, un changement important."

Est-ce à dire que l'enseignant, face à une telle situation doive retarder à demain toutes tentatives d'intervention attendant une action concertée des divers spécialistes? Agir ainsi, ce serait un refus global d'action qui laisserait pour compte, les adolescents.

Considérant que je connais la mentalité de ceux qui véhiculent ce concept depuis près de vingt ans, ma référence s'imbrique dans l'expérience. Vous et moi, ne travaillons-nous pas dans le sens de prévenir c'est-à-dire, voir venir les événements non pas comme un clairvoyant mais comme des gens qui PRESSENTENT les signes ou manifestations. Ne sommes nous pas des gens qui avons conscience de cette réalité des éléments déclencheurs de l'abandon et que soucieux d'y trouver solution nous nous impliquons dans des actions préventives ou à tout le moins palliatives? En ce sens, fort de ce constat et retrouvant mon latin, je me permets d'employer un mot que vous ne trouverez pas dans les dictionnaires... c'est le mot PRESSENTION (praesentire) prévoir, (tion) action,... action de pressentir, de prévenir.

Pour moi, la PRESSENTION de l'abandon scolaire, c'est cette action, cette implication consciente et quotidienne qui donne à notre rôle et fonction d'éduquant un sens profond de relation humaine dynamique, guidé par l'amour que nous avons pour les jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. C'est l'intériorisation des concepts humanistes qui se traduit par un changement d'attitudes à l'égard de la problématique de l'abandon en général et à l'égard du décrocheur en particulier. Mais avant de développer cette approche dite humaniste,

il est bon de s'interroger sur quelques éléments qui peuvent enclencher le processus de l'abandon scolaire je veux parler de la motivation, du divorce, de la perception, de l'échec scolaire et des comportements antisociaux.

LA MOTIVATION.

La motivation, peut être l'ensemble des mobiles fondamentaux que nous avons pour garder un équilibre psychologique. Un de ces besoins fondamentaux n'est-il pas notre besoin d'affection et d'acceptation; et comme le dit Collette,a. (1966) "l'absence ou l'insuffisance d'affection joue dans le sens d'une motivation négative et engendre des comportements inadaptés, revendicatifs, antisociaux et infantiles."

LE DIVORCE.

Marcelli (in Ain, J. 1987) nous fait une mise en garde dès le début de son article en disant: "Bien que la situation d'enfant ou d'adolescent de parents séparés devienne de plus en plus ordinaire et banale, il ne faudrait pas croire pour autant que l'enfant lui-même la vive avec la même banalité. La séparation des parents, quelque soit l'âge auquel l'enfant y est confronté, reste pour celui-ci un traumatisme affectif important."

LA PERCEPTION.

Selon Biraux, M. (1981) "l'adolescent ne voit pas ce qu'il veut faire plus tard" et très souvent, le parent vit cette situation de façon assez dramatique. Voilà une situation courante, vécue par des centaines de jeunes décrocheurs confrontés à la réalité socio-économique actuelle. L'auteur nous présente des pistes de réflexions intéressantes, et une de ces pistes c'est la perception que l'adolescent peut avoir sur lui-même et son milieu. Le jeune "existe par ce qu'il dit, mais aussi par ce qu'on dit de lui, par ce qu'on souhaite et ce que l'on craint qui le concerne." "L'adolescent qui ne sait pas ce qu'il veut faire plus tard, ne sait pas davantage ce qu'il est maintenant." Le "je ne sais pas" est un message

"qui dit la souffrance, la quête d'amour," le désir de se connaître en tant qu'individu.

L'ÉCHEC SCOLAIRE

Dans la vie courante nous avons un éventail de tâches ou de champs d'activités dits compensatoires où l'échec s'estompe. Alors qu'à l'école, selon Champagnol, R. 1989) " la réussite ou l'échec tendent à s'uniformiser entre les tâches. En général le bon élève est bon et le mauvais est mauvais dans toutes les matières." Cette situation fait que les exigences de réussite sont globales, comme celles des échecs. Les exigences des programmes et du système scolaire faites pour une masse d'individus s'imposent et laissent peu de place aux élèves qui ne suivent pas le rythme d'apprentissage de cette masse. Cet auteur affirme que l'artisan direct de la réussite ou de l'échec est l'élève lui-même. La réussite à l'école dépend d'une part de ses capacités intellectuelles ou, de façon plus générale, de ses capacités cognitives, et d'autre part de ce qu'il veut bien en faire. Cette réflexion souscrit à l'hypothèse que le raccrocheur qui modifie sa perception de lui-même et de son milieu qu'est l'école se trouve en cheminement conscientisé du succès.

Un autre élément qui influence la réussite ou l'échec c'est le système de valeurs véhiculées dans le milieu et particulièrement dans la famille. L'environnement proposé entre autre par les mass média et particulièrement la télévision nous porte à penser qu'à travers ces médias le jeune se réfère à ces modèles. " A travers eux ce ne sont pas tellement des conduites que l'enfant apprend mais des valeurs qu'il atteint, les valeurs que la société a symbolisées dans l'invention de ses héros." Et pour reprendre la réflexion de Biraux (1981) l'échec scolaire " ne peut être dû, comme on le dit souvent, à la paresse, car celle-ci n'est elle-même qu'un reflet dont il faudrait trouver la cause." Devant l'échec scolaire, il y a une correspondance " à un niveau plus profond, plus inconscient." Le fait pour un parent, par exemple, de maintenir envers et contre tout, l'image qu'il s'est forgé de lui-même et qu'il tient à conserver entrave toutes communications.

COMPORTEMENTS ANTISOCIAUX.

Jean E. Dumas professeur à L'U.de M. dans le livre de Durning. P. (1988) Education familiale, un panorama des recherches internationales, a écrit un article sur les désordres de la conduite chez l'enfant. " Plusieurs études, dit-il, montrent que les enfants antisociaux manquent souvent de moyens efficaces et socialement acceptables pour interagir avec leurs pairs, par lesquels ils sont habituellement rejetés et avec les adultes dont ils ont tendance à défier ou à ignorer l'autorité. De plus, ils s'associent souvent avec des enfants semblables, s'exposant eux-mêmes à des conduites antisociales, alors qu'ils provoquent des conduites de ce genre avec les autres."

D'autres méthodes d'intervention s'appuient sur le principe que le "comportement humain dépend des contingences de renforcement auxquelles l'individu est exposé au cours de ses échanges quotidiens avec son environnement." "Le comportement antisocial est appris et maintenu par le processus de renforcement positif ou négatif que les enfants reçoivent d'agents sociaux et de leurs parents en particulier." Il est important de souligner ici que d'après Locher et Dishier (1983) certains facteurs prédisent la délinquance juvénile entre autre, "le manque de supervision et une discipline inadéquate."

Si j'ai soulevé certains aspects de la problématique de l'abandon scolaire c'est pour les inscrire dans le discours humaniste rogérien... liberté, authenticité, empathie et sollicitude. Cette approche éducative, centrée sur l'élève met en place les principes mêmes de la prévention, la "PRESSENTION", de l'abandon scolaire.

CONCEPT DE LIBERTÉ.

Rogers exprime sa pensée sur ce concept de façon claire et nette en 1973 dans son livre Liberté pour apprendre. Ici, l'auteur s'insurge contre le traditionalisme qui simplifie la fonction d'enseigner à l'idée de la transmission de connaissances. "Faire savoir, montrer, guider, diriger... trop de gens ne sont-ils pas déjà guidés?" (Rogers, C. 1973). Enseigner et transmettre des connaissances, pour un humaniste,

c'est se scléroser dans un environnement stagnant, c'est "reproduire" sans s'interroger. Pour Rogers, la pédagogie repose sur le climat de liberté créé par l'enseignant. C'est une question d'attitude, d'accueil, d'écoute. Une pédagogie humaniste qui veut favoriser un apprentissage valable se doit d'être facilitatrice et "libérer la curiosité intellectuelle des gens." (Rogers, C. 1973).

La liberté en classe se développe harmonieusement si elle est basée sur l'acceptation et la confiance mutuelle. L'enseignant considère autrui "comme une personne à part entière avec des droits propres." (Rogers, C. 1973). La foi dans l'autre, la confiance en celui qui veut apprendre est incitative et dynamique, parce que l'être humain, selon Rogers (1973) est un être dont "l'orientation est positive."

Dans un climat de liberté, les élèves et le maître évoluent dans un esprit de recherche parce que l'élève fait des choix de "savoirs" correspondant à ses goûts ou à ses états d'âme. Au cours de son apprentissage, il n'est pas dit que l'élève ne connaîtra pas des moments d'apathie, d'hésitation ou de difficultés mais la "considération et l'acceptation que le professeur accorde à l'élève est une expression opérationnelle" (Rogers, C. 1973) où l'élève retrouvera l'élan nécessaire à la poursuite de sa formation.

La théorie rogérienne est une théorie où l'enfant peut évoluer personnellement et accroître son champ de connaissances dans un climat de liberté; mais ici, les structuralistes n'y voient rien de bon parce que ce climat peut engendrer l'indiscipline et le chahut.

La liberté pour apprendre, si elle est libertine, elle se retrouve en situations de conflits qui prennent des dimensions incontrôlables. Liberté ne signifie pas laisser-faire, au contraire, la liberté vue sous l'angle rogérien, "entraine l'engagement, la cohérence, l'organisation, la maturation." "Rogers lui-même n'a-t-il pas abandonné la formulation "non-directivité, jugée équivoque, pour le terme (centré sur le client) dans le domaine de la psychothérapie et (centré sur l'étudiant) dans le domaine de la pédagogie." (Brichaux, J. 1987).

Enseigner, ce n'est pas la fête au quotidien, c'est une vie. En ce sens, il y a des temps de grandes joies mais il y a aussi des tensions. Comme la vie s'inscrit dans une dynamique de santé mentale de la quotidienneté, notre rôle d'enseignant nous incite à garder un équilibre entre les forces en présence. Ici encore, Rogers l'exprime clairement quand il écrit que "tensions, échecs, conflits font partie du quotidien de tous ceux qui ont souci d'établir des relations plus vraies, plus personnelles, plus profondes. De l'entretien d'aide, strictement l'écoute, au (1) dialogue éducatif, les modulations de l'aide sont infinies, mais l'équilibre entre l'aide et l'autorité est toujours à maîtriser en se centrant sur l'interlocuteur."(Poeydomenge, M.L., 1984, L'éducation selon Rogers: les enfants de la non-directivité. Paris: Dunod. 194 pages.).

L'approche rogérienne est pour moi une approche intéressante, valable et dynamique dans la mesure où l'équilibre entre l'aide et l'autorité demeure. Appliquer la théorie de Rogers à l'aveuglette c'est tomber dans le piège neillien et risquer à plus ou moins long terme de perdre toute crédibilité.

Tenir un tel propos, c'est selon Brichaux, J. (1987) s'inscrire à "l'amateurisme"... Ainsi, tel un funambule, l'éducateur rogérien se voit confronter au problème délicat de l'instauration et du maintien d'un équilibre harmonieux entre la permissivité de son écoute et les soutiens néo-directifs qu'il est amené à prodiguer à ses élèves. Selon Poeydomenge" cette nécessaire dialectique entre non-directivité et directivité rend la pratique pédagogique périlleuse." (Brichaux, J. 1987). Considérant le type d'expérience que j'ai (près de trente ans comme enseignant) auprès des élèves en difficulté d'apprentissage il me semble très important de s'imprégner de la pensée rogérienne, et malgré l'opinion des Brichaux, Poeydomenge et autres, je ne peux pas oublier que les jeunes qui vivent leur adolescence avec nous sont en périodes d'instabilité émotive et ont besoin de balises. Leurs perceptions peuvent facilement les enliser où les faire basculer dans l'incohérence; d'où, la nécessité d'exercer avec amour et compréhension, une autorité mutuellement acceptée. Pendant de nombreuses années, Rogers n'acceptait pas cette compatibilité; mais il s'est ravisé par la suite. Quant à moi, je suis enclin à inscrire l'autorité (comprise et acceptée) comme un continuum d'équilibre de l'aide personnalisée dans la vie quotidienne de l'élève.

AUTHENTICITÉ

Il fut un temps où Rogers (1973) parlait d'authenticité comme synonyme de la sincérité, mais en poussant plus loin son analyse il découvrit que la sincérité "consiste à parler ou à agir en accord avec la représentation consciente". Mais il y a plus, c'est-à-dire qu'il faut faire appel à ce qu'on éprouve, faire appel à nos sentiments profonds et réels.

Une personne facilitatrice peut aider "quand elle entraîne une relation réelle avec l'autre (Poeydomenge, M.L. 1984) en admettant et en exprimant ses propres sentiments; quand elle fait l'expérience de la sollicitude non possessive et de l'amour pour l'autre. "C'est dans cet esprit que Rogers, C. (1968) écrivait dans le développement de la personne," plus je suis prêt à reconnaître ce qu'il y a de réel en moi et chez l'autre, moins j'ai le désir d'essayer d'arranger les choses."

L'authenticité ou congruence, c'est la transparence, c'est être soi-même sans risque de se contredire. Se montrer sous son vrai jour, c'est jouer franc jeu, c'est laisser tomber les masques, c'est témoigner de l'humain. Et comme l'affirme Rogers " la congruence, ce fruit de l'authenticité, est dans la relation, l'expression d'une vraie rencontre," qui stimule les individus à la recherche et à la connaissance.

L'EMPATHIE

L'empathie, c'est "saisir de plus en plus justement l'image que le client (l'élève) a de lui-même." L'enseignant qui se dit centré sur l'élève se doit d'être empathique afin de "percevoir le monde subjectif d'autrui." Si l'enseignant est capable de se mettre à la place de l'élève, de "voir avec les yeux de l'étudiant," il s'ouvre alors à l'écoute attentive et ce, au quotidien.

L'attitude empathique favorise chez l'élève "sa prise en charge personnelle dans un profil de formation." Ici, l'enseignant ne pense pas pour l'élève, il est un facilitateur, un catalyseur d'énergie. Il met à la disposition de

l'élève tous les moyens nécessaires à la stimulation de ses intérêts. Le professeur "est alors un assistant, un conseiller... greffé sur la vie réelle." Cette attitude empathique considère que la personne "est un potentiel qui s'actualise, une source d'énergie directionnelle orientée vers l'accomplissement, vers la réalisation de soi." Il est évident que l'enseignant authentique se doit de respecter la réciprocité. C'est là une gymnastique difficile parce que c'est la confrontation avec la diversité, avec la différence. L'acceptation inconditionnelle fait abstraction de tout jugement. Elle s'inscrit dans la dynamique de la relation d'aide.

L'aide pour Rogers "est un point d'appui de l'éducation." "L'enfant qui se sent accepté et compris de son maître, peut alors prendre appui sur son dynamisme pour faire l'effort que demande l'institution scolaire." Rogers va plus loin encore lorsqu'il affirme que "tout adulte, capable d'écoute désintéressée, respectueux de l'autonomie de l'enfant et confiant en son dynamisme est éducateur." Voilà certes, un discours qui dérange les autoritaristes et les structuralistes préoccupés que par la transmission du savoir.

Les enseignants, conscients de leur rôle d'éducateur savent, que les "besoins psycho-sociaux fondamentaux (des adolescents en particuliers) sont ceux d'amour et de sécurité, de valorisation de soi, d'autonomie, de prise de conscience de son environnement." ** C'est dans la quotidienneté que tous et chacun, en tant qu'humain, pouvons nous exercer à développer cette attitude rogérienne pour faire en sorte que nos communications s'harmonisent.

Il y aurait beaucoup à dire encore sur ce sujet, mais je préfère vous suggérer d'enrichir votre réflexion en vous proposant quelques documents ci-après listés.

AIN, J. (1987) Adolescence "Miroir des âges de la vie". Toulouse, ed. École des parents et des éducateurs. 196 pages.

BARETT, G. (1989) Disaffection from School? The Early Years. London: Falmer Press. 177 pages.

BIRRAUX, M. (1981) Je ne sais pas ce que je veux faire plus tard. Paris. ed. Casterman. 161 pages.

BRICHAUX, J. (1987) Rogers et le monde de l'éducation: le malentendu. Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie. Tome 49, no 198, p. 83-92.

CASSANOVA, et AL. . (1989) School Children at Risk. London: Falmer Press. 283 pages.

CHAMPAGNOL, R. (1986) L'échec scolaire: une conduite programmée. in Revue française de pédagogie. vol. 77 p.47-56.

COLLETTE, A. (1985) Introduction à la psychologie dynamique. Bruxelles: Université du Bruxelles. 267 pages.

DURNING, P. (1988) Éducation familiale, un panorama des recherches internationales. Vigneux. ed. Matrice. 215 pages.

KEMP, D. (1989) Devenir complice de l'enfant téflon. Montréal: E=MC2, 254 pages.

PAQUETTE, C. (1990) L'effet caméléon. Montréal: Québec-Amérique. 271 pages.

PAGÈS, M. (1969) L'orientation non-directive en psychothérapie et psychologie sociale. Paris: Dunod. p.15-26

POEYDOMENGE, M.L. (1984) L'éducation selon Rogers: les enfants de la non directivité. Paris: Dunod. 194 pages.

ROGERS, C. R. 1968) Le développement de la personne. Paris: Dunod. 364 pages.

ROGERS, C. R. Kinget, M. G. (1973) Psychothérapie et relations humaines. Louvain. Publications universitaires de Louvain. 326 pages.

ROGERS, C. R. (1983) Liberté pour apprendre. Paris: Dunod. 363 pages.

SAUCIER, J.F. Houde, L. (1990) Prévention psychosociale pour l'enfance et l'adolescence. Montréal: PUM. 378 pages.

WEHLAGE, G. G. et AL Reducing the Risk: Schools as Communities of Support. London: Falmer Press. 275 pages.

DIVERS.
Film: Envers et contre tous.

L'ABANDON SCOLAIRE: POUR DES SOLUTIONS RÉALISTES

M. Pierre Jacob, Responsable
du Centre de Ressources
Avenues Nouvelles
Trois-Rivières

Le phénomène de l'abandon scolaire communément appelé décrochage, n'est pas nouveau au Québec. Il existe déjà depuis de nombreuses années. Il y a à peine deux décennies, le marché du travail absorbait assez facilement ceux qui laissaient l'école après une septième ou une dixième année. Aujourd hui, c'est de plus en plus rare. Avec le temps, la société s'est transformée et de nouvelles exigences sont apparues. Depuis quelques années le problème semble plus aigu. Avec la montée vertigineuse du taux de chômage chez les jeunes, il ne se passe à peu près pas une semaine sans que les médias de façon directe ou indirecte, parlent de ceux qu'on appelle les "décrocheurs". (Ce terme est employé pour désigner ceux qui abandonnent l'école sans y avoir terminé leurs études).

Selon les plus récentes statistiques, au Québec seulement, à chaque année, 15% des étudiants inscrits au secondaire abandonnent avant d'avoir terminé. Cela représente en chiffre entre trente et quarante mille adolescents qui, annuellement, quittent le réseau scolaire et l'on peut affirmer que la plupart n'y reviendront pas. C'est l'équivalent de quinze à vingt polyvalentes de deux mille étudiants. En regardant de plus près les statistiques on s'aperçoit également qu'un bon nombre parmi ceux qui ne décrochent pas n'obtiendront jamais leur certification. 30% des jeunes québécois n'arriveront pas à obtenir un diplôme d'études secondaires. Comment se surprendre alors, à l'analyse de ces données, que l'aide sociale soit la seule perspective d'avenir pour plusieurs?

Il y a aussi tous ceux qui ne décrochent pas mais qui sont fortement tentés de le faire. Ils seraient, selon les études, encore plus nombreux. On les appelle souvent des "drop-in" ou décrocheurs potentiels".

Il y a sûrement là matière à réflexion. C'est sans doute l'ampleur de ce phénomène et ses conséquences socio-politiques qui a amené le gouvernement à poser des gestes concrets en ce domaine, avec la mise en place des programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

En effet, depuis quelques années des sommes sont mises à la disposition des commissions scolaires afin qu'elles développent des ressources et des services adéquats pour prévenir d'une part l'abandon scolaire et pour ramener à l'école, d'autre part, ceux qui l'ont déjà quittée. Ainsi plusieurs projets se sont développés, soit par l'entremise des commissions scolaires ou des écoles à travers tout le Québec.

C'est à partir d'un de ces projets, il y a trois ans, que le centre-ressources "Avenues Nouvelles" a vu le jour. En effet, au moins de septembre 1983, avec un confrère enseignant qui se portait volontaire, je me retrouvais dans un logement situé en milieu populaire. De là, nous allions chercher les jeunes dans la rue et dans les arcades pour les amener faire du français ou des mathématiques sur le coin d'une table de cuisine, entre deux cafés et une partie de cartes. Trente adolescents dont l'âge variant entre quatorze et dix-huit ans ont ainsi fréquenté notre centre à sa première année d'existence.

Depuis cette première année, "Avenues Nouvelles" est devenu pour beaucoup de jeunes un refuge, un endroit où l'on peut étudier mais aussi et surtout un endroit où l'on prend le temps de faire le ménage dans ses idées et d'expérimenter sa propre vision de ses avantages et des prix à payer. Toutefois, la pierre angulaire de notre approche demeure l'attitude des intervenants. En dissociant les actes posés par les étudiants des étudiants eux-mêmes, ils évitent ainsi les jugements en bloc, les conflits de valeurs et les rejets systématiques, entraves majeures à tout apprentissage. Cette approche éducative rend alors possible une collaboration adultes/adolescents centrée sur la réalisation des gestes qui procurent des avantages communs plutôt qu'à l'exercice du pouvoir des uns sur les autres.

CES ADOLESCENTS QUI LAISSENT L'ÉCOLE:

On rencontre très fréquemment chez presque tous les adolescents(es) qui ont décroché deux caractéristiques dominantes. Ils sont démotivés et ont une image d'eux-mêmes négative.

Cependant, la littérature sur le sujet par l'entremise des auteurs et spécialistes de la question invoque plusieurs raisons et différentes causes à l'abandon scolaire. Il y a toute une litanie en passant par les problèmes d'ordre socio-économique, familial ou encore de structures de l'école.. En fait il serait plus simple et aussi plus exact de dire que l'adolescent abandonne les études parce qu'il ne voit plus l'avantage de poursuivre, et c'est en partie à ce niveau qu'il m'apparait important de travailler. Nous y reviendrons. En bref, le système scolaire ne correspond plus aux désirs de l'adolescent dit "décrocheur". Comment peut-il être bien et désirer évoluer dans un contexte où presque continuellement il a des occasions privilégiées de se causer quantité d'émotions désagréables?

Pour la plupart, leurs capacités intellectuelles sont "dans la moyenne" et même certains au-dessus de cette moyenne. Toutefois il n'en demeure pas moins qu'ils ont des retards marqués au plan scolaire et des échecs répétés. Des problèmes d'ordre socio-économique ou des situations familiales difficiles comme mentionnées précédemment sont autant d'occasions favorisant les échecs et les retards. On ne peut nullement les imputer à un manque ou à une carence au plan intellectuel et ce, pour la majorité des jeunes. Alors d'échecs en échecs et surtout à partir des idées qu'ils entretiennent à propos de leurs échecs et de leur retard scolaire, ils se génèrent plusieurs émotions désagréables. La première est sans contredit l'émotion liée à la valeur personnelle, c'est-à-dire la dépression: **"Je ne suis pas bon en maths, je suis minable en français. Je ne suis pas capable de..." et il n'y a qu'un pas pour penser: "Je suis un incapable. La preuve: mes résultats scolaires".** Pour beaucoup, ce sentiment d'incompétence se généralise à tout ce qui touche de près ou de loin l'école; les activités, les relations entre les pairs, etc. Avec de telles idées sur soi, il y a inévitablement "déprime". Mais c'est rare que les étudiants soient seulement déprimés. A cette émotion ils ajoutent la culpabilité. Ils se sentent coupables de ne pas

réussir comme ils devraient, de ne pas étudier comme ils devraient et de ne pas faire les efforts, croient-ils, qu'ils auraient dus faire. De la culpabilité ils passent fréquemment à l'hostilité envers le système qui selon eux les brime et les empêche de réussir et par conséquent fait la preuve encore une fois qu'ils sont des moins que rien. On peut voir le cercle vicieux s'installer avec comme résultat, l'image de soi en chute libre, la démotivation et finalement l'abandon.

Les adultes (parents, professeurs, éducateurs, directeurs) qui représentent le système, subissent l'hostilité des jeunes en se plaignant, en blâmant et en développant eux aussi de l'hostilité tout en ignorant qu'ils la provoquent. En effet, ils renforcent l'image que le jeune se fait (faussement d'ailleurs) de lui-même. Ils valorisent les **"bonnes notes"**, les **"bons comportements"** et les **"bons étudiants"** et en toute logique, ils dévalorisent les **"mauvaises notes"**, les **"mauvais comportements"** et par conséquent les **"mauvais étudiants"**. Ceux qui n'entrent pas dans le moule sont automatiquement exclus et étiquetés.

En fournissant ainsi aux étudiant(es) des occasions de se déprimer et de se culpabiliser, ils augmentent leurs chances d'être victimes de l'hostilité de ces derniers et on a plus souvent qu'autrement dans une école un climat d'affrontement plutôt qu'une atmosphère de collaboration et d'éducation.

DEUX ERREURS DES ADULTES:

Ayant réalisé que les étudiants qu'ils côtoient sont démobilisés et se perçoivent négativement, les adultes en place, en tout bonne foi tentent de travailler ces deux aspects. Toutefois, à mon avis ils font deux erreurs. La première consiste à partir de leurs propres préoccupations d'adultes, c'est-à-dire de ce qu'ils considèrent comme avantageux pour les jeunes, pour bâtir la motivation et non pas à partir de ce que l'adolescent trouve avantageux pour lui. Dans cette démarche, ils ne se demandent pas si la vision du jeune correspond à la leur, ils se contentent de l'imposer. Ainsi les adultes disent et répètent inlassablement: **"C'est important d'étudier pour avoir un travail plus tard. Il faut avoir un diplôme. Oui, l'école c'est encore l'option gagnante"** et

toute autre rengaine de même acabit. Tout ça, les jeunes le savent déjà et y croient plus ou moins. D'ailleurs même s'ils sont réels, ces avantages ont le défaut d'être surtout à long terme et par conséquent loin des préoccupations quotidiennes d'un étudiant ou d'une étudiante de secondaire II ou III. Pour eux, c'est l'immédiat qui est l'important.

La deuxième erreur réside dans cette croyance qu'il faut faire vivre, aux adolescents, des expériences positives pour qu'ils se valorisent à partir d'elles. A mon humble avis, engagé seulement sur cette voie, on fait fausse route. On ne fait que perpétuer l'erreur que font de nombreuses personnes, en s'évaluant globalement sans dissocier leur personne des actes et gestes qu'ils posent. Ainsi, même si on tente de faire vivre à l'étudiant(e) des expériences positives de réussite scolaire, ce qui en soi est très intéressant parce que ça permet à ce dernier de réaliser qu'il est capable d'accomplir des travaux académiques, on ne règle pas le problème. Tout ce qu'on réussi à faire c'est de fournir aux jeunes l'occasion de croire qu'ils sont bons parce qu'ils ont réussi une activité scolaire donnée. Il suffit alors d'un échec retentissant pour replonger nos étudiants dans le gouffre de la dépression. Pourtant ce comportement est très répandu chez beaucoup de professionnels de l'éducation. Ils valorisent l'étudiant, en lui répétant: **"Tu vois, tu es bon, tu as réussi ton examen"** et même s'ils ignorent ou minimisent les erreurs, ils ne peuvent pas duper l'adolescent. Si on lui dit qu'il est bon quand il a 85%, même si on ne lui dit rien quand il a 45%, il fait la démarche inverse lui-même. Ses états émotifs dépendent alors de ses résultats scolaires et on a des vies émotives en dents de scie.

POUR UNE SOLUTION RÉALISTE ET EFFICACE:

Comme on constate que les jeunes qui décrochent ne voient plus aucun avantage à continuer leurs études, notre première démarche, si on veut qu'ils poursuivent un processus d'apprentissage, se situe à ce niveau. C'est-à-dire s'organiser pour qu'ils voient leur intérêt à l'école. Mais voilà, comment? Les beaux discours au sujet de l'emploi ou des diplômes ne sont pas des stimulants assez forts pour plusieurs, on l'a vu. Alors il suffit de changer son fusil d'épaule tout simplement et au lieu de s'époumoner et de blâmer, soyons un peu plus à

l'écoute de ce que le jeune vit. Si on l'écoute, il est fort possible que nous découvrions ce qui lui plaît, ce que l'adolescent aime. A partir de là, il devient très simple de faire une combinaison des avantages communs. Ceux des adultes, qui veulent que le jeune étudie et ceux de l'adolescent. Tentons d'illustrer un peu ce qui précède avec l'exemple d'une enseignante de secondaire II. Au début de chaque année scolaire elle fait remplir aux étudiants(es) une fiche de renseignements généraux où elle tente de saisir par différentes questions l'intérêt et les goûts de chacun(e). Par la suite elle sait que dans sa classe beaucoup d'étudiants sont mordus pour le hockey, d'autres par contre aiment la musique rock et ainsi de suite. Sachant cela, elle fait à chacun des objectifs pédagogiques en rapport avec ses préférences. Si l'étudiant(e) fournit l'effort nécessaire à l'atteinte de l'objectif, il risque fort d'y retrouver son avantage. Ainsi ceux qui éprouvent des difficultés à remettre leurs travaux à temps par exemple, quand ils le font obtiennent un point. Quand l'étudiant(e) a atteint un total de "X" points, l'enseignante le récompense en fonction de ce qu'il aime: pour l'amateur de hockey, une revue traitant de ce sport et de ses vedettes et pour l'amateur de rock, le dernier poster de la plus grande vedette rock de l'heure, etc. Avec un tel fonctionnement chacun y trouve son compte et ça permet très souvent à l'adulte d'avoir un contact privilégié, d'échanger et de partager quelques-unes des passions du jeune. Évidemment, certains diront qu'un tel système peut devenir coûteux pour l'enseignant(e). En fait ça dépend toujours de la créativité et de la débrouillardise de celui ou de celle qui l'applique. Il est relativement facile pour qui s'en donne la peine de s'autofinancer à partir de contacts avec divers organismes ou clubs de services. On peut également toujours trouver des récompenses que les jeunes verront à leur avantage et qui ne coûtent rien.

A ceci, il est important et utile d'ajouter une attitude de base sans laquelle beaucoup d'interventions auprès des jeunes ressembleraient à des coups d'épée dans l'eau. Cette attitude fondamentalement réaliste repose sur l'acceptation de soi au lieu de l'évaluation de soi. Elle doit être d'abord comprise et assumée pour l'enseignant, par l'intervenant et, une fois intégrée, ce dernier pourra la transmettre aux jeunes. En quoi consiste-t-elle? Il s'agit d'arrêter de s'évaluer globalement à partir des gestes que nous posons. Ainsi, si je rate un examen, je ne suis pas un "niaiseux", mais un être humain

qui a raté un examen. Quand nous nous traitons de "niaiseux" et quand nous nous évaluons à partir des actes que nous posons nous commettons une erreur de logique. Chacun de nous ayant des caractéristiques différentes, l'évaluation globale de soi à partir d'une ou de plusieurs de ces caractéristiques ne tient pas compte de la réalité. Il vaut mieux réaliser que, de façon intrinsèque, les êtres humains ont tous la même valeur s'ils en ont une, ce qui est indémontrable, et que peu importe les gestes que nous posons, ils n'augmenteront ni ne diminueront jamais notre valeur. Ayant ceci bien clair en tête l'enseignant sera mieux équipé pour convaincre l'étudiant, à chaque fois que l'occasion se présentera, en se servant d'exemples concrets.

Il n'existe pas de "bons" ou de "mauvais" étudiants(es), mais seulement des humains qui dans leurs études rencontrent à la fois succès et échecs et posent des gestes qui parfois seront adéquats, parfois inadéquats. En commençant graduellement à penser de cette façon les intervenants du système scolaire et les bénéficiaires de ce même système risquent de déboucher sur l'acceptation de soi et des autres.

S'accepter soi-même consiste essentiellement à se prendre tel que nous sommes, avec nos caractéristiques différentes de celles des autres, tout en travaillant à améliorer les aspects changeables de notre personnalité et à accepter ceux qui ne le sont pas.

Quand un enseignant estime un étudiant, c'est souvent que les actions de ce dernier correspondent aux désirs du professeur. Donc celui-ci réagit en fonction des gestes posés par le jeune. Inévitablement il sera amené à le mésestimer parce que le jeune fera des erreurs et agira à l'encontre des désirs de l'adulte. Alors ce dernier sera immanquablement déçu.

Par contre quand l'éducateur accepte l'adolescent, il le prend comme il est et pour ce qu'il est et dès lors l'éducation véritable prend son envol.

LE DÉCROCHAGE... A-T-IL UN SENS?

M. Michel Lafortune, Psychologue
Codirecteur du Cerfac

Il faut restituer dans la tête des jeunes comment ça se passe en 1991. A prime à bord, il y a une inadéquation assez importante entre l'école et les jeunes. Pour donner un exemple, quand j'étais jeune, mes vieux disaient: Michel, un jour au ciel tu vas être récompensé. C'était loin, mais en même temps, il y avait cette notion de se sacrifier présentement pour avoir un gain à venir éventuellement plus tard.

Mon père était un petit peu plus réaliste, il me disait un jour plus tard dans la vie Michel va à l'école, travaille fort, tu vas être récompensé. Là je venais de gagner une couple d'années. Moi je me dis "toffe" deux ans Michel, probablement que ça va valoir la peine, tu sais là, serre-toi la ceinture parce que peut-être que tu vas vouloir t'acheter une maison, prive-toi parce que tu veux faire quelque chose. Tu suis un régime là tu sais, ça prend juste un an et demi à changer tes habitudes de vie; j'ai un "slim-fast" et tu vas en perdre sept dans la même semaine. Hum tentant!

J'ai une petite fille de quatre ans. C'est une préadolescente. Faut que je trouve le moyen de faire du sens immédiatement pour qu'elle puisse, je pense, être motivée à faire des choses. Et, comme je suis son papa, son papa d'amour qu'elle aime le plus dans le monde entier, jusqu'à date, ça ne va pas si mal parce que ça, ça "ben" du sens. Ce qui fait que si je lui suggère des choses, si elle accepte de le faire, ce n'est pas nécessairement parce qu'elle comprend pourquoi elle le fait mais parce qu'elle m'aime.

Comme la petite fille en première année qui va faire une page complète de petit "a" ou deux petites pages ou trois petites pages, en soi, faire des petits "a" attachés ensembles, ça fait pas tellement de sens ce qui fait du sens, c'est que la maîtresse est fine et qu'elle veut être aimée par la maîtresse.

Ca change pas beaucoup quand tu vieillis. Bref, l'école c'est un acte de foi. Par définition croire en quelque chose que tu ne vois pas, que tu ne sais pas ce que ça va donner.

Qu'est-ce qui fait du sens? Dans le mot sens, il y a trois choses; il y a le mot direction (où on s'en va? où voulez-vous vous en aller ?). Avant je disais où voulez-vous être? Mais là je ne pose plus la question, parce que c'est trop angoissant. Je me dis: où voulez-vous aller? Où voulez-vous que l'école s'en aille? Quel pouvoir avez-vous là-dessus? Quelle vision avez-vous de l'école, de la société? Quel projet propose-t-on aux jeunes? C'est le mot direction.

Dans le mot sens il y a aussi le mot signification. Qu'est-ce que les choses veulent dire présentement? Qu'est-ce que les jeunes comprennent? Quels liens font-ils entre l'école, les apprentissages proposés et ce qu'ils vivent dans leur quotidien, qui souvent sont très loin? Qu'est-ce qu'ils comprennent de tout l'information qu'ils ont, de toutes les stimulations qu'ils recoivent?

On est de plus en plus dans un monde que l'on appelle éclaté, qui lui donne des visions spécifiques des choses où c'est de plus en plus difficile d'intégrer et de faire des liens avec ce qui se passe. Dans le mot sens et le mot signification, il y a aussi être en lien significatif avec des adultes, des gens, un milieu.

Vous savez, j'ai une maîtrise en psychologie. Je trouve que je ne suis pas si pire dans la vie. J'ai été en chômage pendant trois ou quatre mois. Un jour j'arrive dans un party et les gens me disent: Michel comment ça va? Qu'est-ce que tu fais de ce temps là? "Ben" je suis en sabbatique, je prends un "break". J'étais mal à l'aise parce que je ne pouvais de me définir en relation avec une institution, un milieu de travail, un groupe reconnu socialement et je me sentais tout "croche". Puis maintenant, j'ai une maîtrise en psychologie, je me trouve pas pire je vous le rappelle.

Celui-là qui n'est plus en relation avec rien, je dirais même, être jeune en 1991 ce n'est pas nécessairement appartenir à un

groupe versus ce que cela voulait dire dans les années 70 par exemple. Etre jeune dans les années 70, tu étais à la bonne place, tu étais dans la bonne "gang". Aujourd'hui, être jeune c'est une maladie!

Dans le mot sens, il y a aussi quand ce n'est pas la direction et qu'on'a pas la signification, on se rabat sur nos sens primaires; le senti. Quand les jeunes sont anxieux par rapport à l'avenir et quand ils n'ont pas de sens en relation, ils se rabattent sur des choses qui leur font sentir qu'ils sont en vie; ils fument un joint; ils prennent un "coup", ils se promènent en bicycle à gaz. Ils vont avoir des comportements à haut risque qui vont leur faire sentir qu'il se passe quelque chose parce qu'ailleurs, il se passe rien.

Il y a trois formes de décrochage dont j'aimerais vous parler mais dont on parle peu. La première forme qui est la plus connue qui c'est, l'abandon carrément du milieu scolaire, c,est-à-dire, des jeunes qui lâchent, qui s'en vont. On dit qu'il y en a 35%. On parle de 29% pour les filles, 41% pour les gars. Au congrès de l'Alliance des professeurs à Montréal la semaine dernière, on disait que cette tendance était entrain de changer carrément c'est-à-dire que les filles ont tendance à abandonner autant que les gars. Ca c'est le premier phénomène c'est-à-dire; les jeunes qui lâchent.

L'autre, c'est un nouveau phénomène c'est-à-dire; les jeunes qui vont à l'école et qui travaillent en même temps. Un jeune sur deux en secondaire quatre et cinq travaille en même temps qu'il va à l'école, en moyenne vingt heures par semaine plus trente-cinq heures d'école, ça fait une petite semaine de cinquante-cinq heures. A ça s'ajoute généralement une activité qui lui permet de rester en forme parce que s'il ne fait pas ça, il va être trop stressé et il ne sera pas capable de faire les deux autres. Ça lui prend aussi un lien affectif avec une blonde ou un chum.

Vous voyez, il y a quatres blocs qui se dessinent; l'école, la "job", les activités et la blonde. Je vous dirais que pour les jeunes présentement, ça a une importance égale. L'école n'est pas plus importante que la relation affective ou que la "job", pourquoi donc? Parce que tout ça fait du sens à sa

façon. Souvent j'ai entendu des adultes dire: il faut pas qu'il aille au travail parce que c'est l'école qui est importante. Oui, c'est vrai sauf que quand tu parles avec les jeunes, ils disent; pourquoi tu vas à l'école? Pourquoi tu travailles? Je travaille, j'ai des vraies responsabilités, le monde me fait confiance. Parce que quand je travaille, les gens me reconnaissent, parce que quand je travaille, j'ai des sous. Avec les sous qu'est-ce qu'ils achètent? Ils achètent des vêtements, ils se payent des sorties. On va dire regardez donc les jeunes sont des consommateurs. Ils se paient des affaires dont ils n'ont même pas besoin sauf que, c'est pas sûr qu'ils vont les avoir plus tard dans la vie. Généralement, les vêtements et les sorties ça te permet de garder tes liens avec ta "gang" et ça fait du sens parce que à l'école si ta "gang" n'était pas là, tu ne viendrais probablement pas. Là ils y trouvent un sens. Donc si la "job" tombe à un moment donné, tu ne peux plus garder tes liens avec ta "gang", tu es moins motivé à l'école. La même affaire avec ta blonde et ces jeunes là sont pris à garder cet équilibre qui demande une énergie folle. C'est stressant. Ils pigent sur leur temps de loisir. Ils sont comme sur le bord de décrocher mais ça c'est une autre forme. Ils ne sont pas encore à l'école.

La troisième forme que je pense qui est de plus en plus présente c'est l'espèce d'anorexie intellectuelle chez les jeunes. Les jeunes qui ne veulent plus manger notre programme même s'il est bien apprêté. Dans un film "La peau et les os", il y a une mère de famille qui parle de sa fille et qui dit: "la chose que je trouve la plus dure c'est que je préparer des beaux plats et qu'elle ne veut pas en manger".

C'est curieux quand on fait les analogies avec l'anorexie réelle et l'anorexie que nous autres, on appelle intellectuelle, les symptômes sont assez similaires. Dans l'anorexie réelle les jeunes ont une soumission apparente, ils expriment peu de rébellion, ils adhèrent à la lettre, mais sont toujours contre. Ils sont rigides. Il y a un refus d'apprendre pour exprimer sa capacité d'être autonome, puis un refus d'apprendre pour prendre le contrôle sur l'environnement.

C'est assez intéressant les liens parce qu'aussi le remède est assez similai.e. On en a parlé un peu déjà. C'est être en

lien, recréer le lien significatif, qui va faire que l'on va pouvoir redonner la nourriture et que l'autre va pouvoir accepter de la manger.

Autre chose dont j'aimerais vous parler et que moi je considère comme un des éléments qui au moins depuis 5 ans a "bousillé" la relation au niveau des écoles c'est la poursuite effrénée de l'excellence que je considère absolument folle. On pourrait parler même d'une excellence pervertie, c'est-à-dire que cette excellence là tout ce qu'elle a fait, c'est élever la barre de la normalité. Souvent les deux critères par lesquels on définit l'excellence, c'est comment tu te conformes et comment tu performes. C'est réduire à pas grand chose l'excellence. Quand on parle seulement de ça. Pourquoi est-elle pervertie? C'est parce qu'elle a élevé la barre de la normalité, parce que c'est le fait qu'un jeune ordinaire, normal, à l'école présentement, c'est le jeune qui vient à l'école, qui fait ses travaux, qui a une blonde ou un chum, qui fait du sport, qui ne fume pas, qui mange ses 4 groupes alimentaires, qui a sûrement une petite "job" aussi pour aider ses parents. Ca c'est ce qu'on donne comme étant le portrait du jeune ordinaire, normal.

Mais je vous dirais que ça en soit c'est une performance et, que l'on est en train de confondre la performance et la normalité et pour beaucoup de jeunes cette image là de la normalité est une image inaccessible, et il la regarde en disant: non! je ne pourrais jamais être comme cela moi. J'aime autant ne pas essayer. Ce que l'on vise à travers cela c'est le goût d'apprendre, le goût d'essayer, le goût d'avancer. Parce que de plus en plus j'entends chez les jeunes "bon vous savez l'excellence, il y en seulement un qui est excellent sur 30, il y en a seulement un", les 29 autres présentement ne disent plus: ah? je vais essayer, je suis deuxième, je suis pas pire". Ils se disent: "Je suis rien" et c'est dramatique que des enfants se disent cela, parce que c'est là qu'ils décrochent pour le vrai. Etre rien, ne pas être sous la lumière et l'attention des adultes les plus significatifs, qui sont en avant d,eux, c'est-à-dire les professeurs, ça c'est dramatique, parce qu'ils se retrouvent dans une place où ils ne sont plus en relation nulle part.

Si nous ne trouvons pas le moyen de recréer une relation en dehors de la performance, ces jeunes n'existent pas et ont raison quelque part de décrocher. Je ne suis pas nécessairement contre l'excellence en soi, il y a des critères pour que ça existe. Ça nous prend des modèles. Ça nous prend de la passion. Ça nous prend des exigences de base minimales. Ça ne veut pas dire ne pas avoir d'excellence du tout, ça veut dire être capable de reconnaître les vrais efforts. La petite fille qui a travaillé tout le mois pour remonter ses notes de maths de deux points, qui arrive et qui donne son bulletin à son père et que de son grand doigt il descend et s'arrête sur sa note de français qu'elle a descendu de deux points: bon c'est ton "chum", ça va faire le "chum" pour cette semaine, on coupe ça. Il ne s'aperçoit pas que ses notes de maths ont monté de deux points. Un des critères c'est la reconnaissance des petites choses et la récompense des premières réussites. Le dernier critère pour avoir l'excellence c'est de remotiver, parce que ce n'est pas un état permanent. Les gens qui y sont veulent y rester et les autres veulent l'atteindre. Ça crée un climat de compétition terrible.

Outre l'excellence, il y a autre chose aussi qui se dessine dans les relations à l'école et à travers toutes nos relations humaines, c'est qu'on est de plus en plus en lien fonctionnel plutôt qu'en lien relationnel. Vous êtes des "profs", vous fonctionnez avec le jeune à la limite et le piège c'est qu'on ne peut s'arrêter là quand ça fonctionne, quand ça va bien. Vous savez, le jeune, quand il n'était plus capable au primaire, c'était le grand "toto" qui doublait, mais on le "trainait" pareil. Là, s'il double, s'il ne fonctionne plus, on va trouver le programme disfonctionnel pour lui. Ça aussi, vous savez, ça marche dans nos relations avec nos "chums", nos blondes, nos collègues de travail. Un collègue de travail qui est un petit peu sur la déprime parce qu'il a un bout dur, tout le monde le sait, mais personne ne va aller le voir parce que peut être que ça va déranger mon agenda, me demander trop de temps, me déranger dans mes sentiments, peut-être que... Un lien fonctionnel c'est ça.

Ce qu'il faut retrouver c'est la façon d'être en relation, c'est-à-dire accepter d'être en relation avec les jeunes pas juste dans les beaux "boutes" mais aussi dans ceux qui nous demandent un investissement un petit peu plus grand parce que sinon ça fait des "winners" qui fonctionnent bien et des

"loosers". Je vous dirais que même les "winners" on les piège. Avez-vous remarqué que même les "bolés" ne veulent plus être "bolés" à l'école? Pourquoi donc? Parce qu'ils deviennent le désir des adultes. Quand il y en a un qui performe on le prend et on le donne en exemple. Là les autres disent: "Aie! toé, arrête là, on travaille nous autres aussi comme des malades". C'est le jeune qui dit: "Je le sais, "chu" capable de lui donner un quatre-vingts mais j'aime mieux lui donner un soixante-dix, parce que si j'y donne quatre-vingts au début de l'année, il va me le demander pour le reste de l'année. Comme ça à soixante-dix, je peux faire autre chose". On les piège les "bolés", parce qu'on ne leur permet pas d'être au service de leurs "chums".

Dans les années 70-75, les "bols" à l'école ils travaillaient dans le journal étudiant. Ils écrivaient des éditoriaux, ils écoutaient ce que leurs "chums" disaient, ils étaient capables d'être des porte-paroles et leur leadership était remis aux jeunes. Présentement on prend ce leadership là, on le récupère pour les adultes. C'est ça qui fait que ça les piège, les sort de leur "gang" et ils se trouvent isolés. C'est la pire chose qui puisse arriver à des jeunes présentement, l'isolement.

On est très préoccupé nous les adultes à ce que les jeunes réussissent à l'école. Effectivement, je pense que c'est important l'école mais c'est pas dramatique, ni souhaitable s'ils lâchent l'école. Ce qui est le plus dramatique, c'est que le jeune n'ait plus le goût d'apprendre. Nous on est préoccupé pour que les jeunes réussissent à l'école et les jeunes eux sont préoccupés de réussir leur vie. Ça il ne faut pas l'oublier.

PANEL

UN TÉMOIGNAGE

M. Serge Morin, Directeur
Polyvalente Des Estacades

Commençons par une histoire, celle de mon père. Mon père était un décrocheur, un décrocheur avec statut parce qu'après 2sa 7ième année, sa famille en avait besoin. De plus il n'aimait pas l'école. C'est ainsi qu'il prenait la relève et il était à cette époque quelqu'un qui se débrouille, qui allait réussir parce que la terre était pour lui revenir, sauf que dans l'évolution sociale, les conditions ont changé et le statut du décrocheur a changé aussi. Je ne crois pas aujourd'hui, que les décrocheurs sont plus nombreux que dans les années 40 ou 50. Sauf que les exigences de la société pour quelqu'un qui "réussit" ont changé. Ce qui a fait en sorte que le décrochage est devenu le virus de l'éducation, auquel on essaie de donner des remèdes et comme c'est un virus, on sait que le temps fait passer les choses. C'est pourquoi aussi, il est important d'identifier les types de décrocheurs. Comment travailler avec eux.

Dans une école comme chez nous, d'une part on a à travailler avec les décrocheurs des écoles privées qui souvent dès leur naissance avaient leur place à l'Université, réservée par leurs parents. Je n'ai rien contre l'Université, contre quoi ce soit, mais la ligne était tracée. Sauf qu'après le 1er ou 2ième secondaire le jeune a décidé de ne plus performer pour plusieurs raisons. Il se retrouve dans le réseau public et la même année ou l'année suivante, il décroche. Cette situation handicape sérieusement la crédibilité de l'école publique.

Il y a aussi l'élève dont les stimulations culturelles au niveau familiale sont à peu près nulles. Souvent il provient de milieu défavorisé où on ne porte pas intérêt au monde scolaire.

Actuellement, les performances des écoles sont scrutées à la loupe. À chaque année, le ministère public regarde les résultats des examens. Comme chacun veut que son école performe, l'énergie est utilisée à supporter les élèves

performants. Ainsi peu de ressources sont allouées aux élèves qui ont besoin.

Il y a aussi la question de la qualité de la maîtrise de la langue qui présentement fait l'objet de préoccupations. Quand on sait que peut-être dans 15 ans, chacun des jeunes aura son ordinateur avec un dictionnaire intégré et qu'il n'aura même plus à maîtriser les conventions grammaticales mais simplement savoir où les trouver.

C'est pourquoi, le défi actuel de l'école est de se définir en fonction de sa mission académique et du développement de l'adolescent. Le régime actuel se décrit comme suit: le jeune arrive à 8:15 heures la cloche sonne, il suit son premier cours, il rencontre une première personne, à 9:15 heures la cloche sonne de nouveau, 5 minutes d'arrêt, 9:20 heures retour en classe, il rencontre un autre professeur, à 10:15 heures on lui donne un 15 minutes de pause et ainsi de suite.

Trop souvent, l'organisation scolaire répond aux besoins administratifs au détriment de l'élève. Il y a quelques années, le ministère a créé une ouverture quand il a parlé de groupes de cheminement particulier.

Toutefois, si on fait une lecture restrictive de ce qu'est un cheminement particulier nous nous en tenons à des élèves dont la structure permet d'étaler deux années d'apprentissage sur trois ans, donc ce sont des élèves plus lents qui ne présentent pas des problèmes de comportement. Une lecture élargie des cheminements particuliers pourrait nous amener à définir l'organisation des groupes à partir des intérêts des jeunes comme l'art dramatique ou autres.

A l'heure actuelle, certains de ces programmes existent entre autres celui de "sports-études". Présentement ils sont réservés à des élèves performants au niveau de leur discipline et au niveau académique. L'expérience de ces programmes, nous enseigne qu'il pourrait être intéressant de développer des programmes semblables pour des élèves moins performants ou pour ceux qui tendent vers le décrochage. Le jeune est "tanné" des cours de français qui se répètent, des cours de

maths, des cours de "bio", des cours d'histoire parce que ses centres d'intérêts ne sont pas là. Si on est capable d'agrémenter le menu et qu'en accord avec les parents et l'élève, il est possible de faire vivre à l'école des expériences autres que celles scolaires ce qui permettrait de mieux soutenir le développement de cet être qui se cherche et qui ne veut pas entrer dans le moule.

Une telle approche, faciliterait la concertation entre les divers intervenants et faciliterait l'établissement de ce lien de confiance trop souvent absent. On ne pourrait ainsi solutionner tous les problèmes de décrochage sauf que, si on peut éviter d'une part les situations de crise à des parents, à des élèves, à des enseignants, à des directions au niveau de l'école, amener le jeune aussi à s'identifier à un groupe autres que ceux du dépanneur, du coin, du parc d'école ou de l'arcade.

On a au Québec la phobie de la langue et la phobie du diplôme d'études secondaires. Ce n'est peut-être pas nécessaire en soit. Je pense qu'il y a d'autres voies qui peuvent amener le jeune à se réaliser et qui vont faire en sorte qu'ils seront bien et heureux dans leur peau. La société de demain doit commencer par là... Ainsi, moins de gens, pourtant reconnus comme dynamiques dans leur milieu, vivront des burn-out. Leur orientation ne sera plus en fonction des attentes sociales mais bien à partir de ce qu'ils veulent être.

MOTIVATION - JEUNESSE 16/18 ANS

Mme. Diane Thomas, Responsable
Motivation Jeunesse
1618 inc.
Montréal

Saviez-vous:

-Qu'il y a 30% de jeunes Canadiens qui quittent les études secondaires avant même d'obtenir leur diplôme alors que 64% des nouveaux emplois exigent au minimum une cinquième secondaire?
-Qu'au Québec, il y a environ 30 000 décrocheurs chaque année, ce qui représente 15% des jeunes inscrits au secondaire?
-Qu'en 1990, les gouvernements fédéral et provincial payent trois (3) milliards de dollars annuellement pour les jeunes de 15-24 ans qui sont sur l'assurance-chômage et le bien-être social.

Il y a tout lieu de s'inquiéter de ce pourcentage élevé de jeunes qui quittent prématurément l'école.

Surtout quand on sait que:

-Cet abandon scolaire fait suite à une série d'échecs personnels, scolaires, sociaux et voir même culturels.
-Tous ces décrocheurs qui se retrouvent dans la rue sont en général de moins en moins prêts à affronter la vie et surtout à intégrer par eux-mêmes le marché du travail.
-Ils auront vite tendance à se dévaloriser, à perdre confiance en eux-mêmes, à perdre leur autonomie, à perdre toute habitude de travail donc à vivre un autre échec.
-Les conflits familiaux seront de plus en plus exacerbés au point d'amener le jeune à vivre le rejet.
-Les risques sont grands pour ces jeunes à vivre l'inactivité et l'isolement social et à sombrer dans la dépression.
-De toute évidence, ces jeunes ont à faire face à l'incertitude d'un avenir plus ou moins bloqué, et à livrer un combat inégal face à l'emploi.

Les décrocheurs sont plus à risques à grossir les rangs de ces jeunes adultes vivant sous le seuil de la pauvreté, en détresse et exclus de la société. Certaines études vont même jusqu'à faire le lien entre le décrochage scolaire, la déviance, la pauvreté et la délinquance juvénile.

HISTORIQUE DU PROJET:

Motivation-Jeunesse 16/18 inc. est né de l'initiative du CLSC Villeray qui, toujours soucieux d'assurer des services sociaux et d'action communautaire auprès des jeunes en difficulté, s'engage à verser en mars 1987 une subvention de 40 000,00$ pour l'implantation d'une ressource s'adressant aux jeunes décrocheurs(ses) du quartier Villeray.

C'est autour de cette priorité qu'un comité-parrain formé de représentants du milieu scolaire, du milieu des affaires sociales et du milieu des affaires voit à l'engagement d'une chargée de projet. Le mandat de cette personne était de travailler à la planification et à l'organisation du projet de même qu'à la mise sur pied de ses structures.

La première étape du projet (mars 1987-octobre 1987) visait à effectuer une recherche exploratoire qui avait pour but d'examiner les différentes interventions du milieu scolaire et du milieu communautaire jeunesse auprès des décrocheurs et de recevoir de ces intervenants leurs impressions et opinions en regard de la ressource à implanter.

La synthèse de ces rencontres a permis d'asseoir les premières grandes idées concernant le type de ressource à privilégier. La deuxième étape (octobre 1987-juin 1988) consistait à élaborer un programme d'activités selon la formule d'alternance école/travail. Les objectifs poursuivis étaient: de permettre aux jeunes de ne pas décrocher prématurément, de poursuivre leurs études à demi-temps pour des cours de base (français, anglais, enseignement moral ou religieux) et de sensibiliser les jeunes au marché du travail.

Dans un troisième temps, les différents partenaires donnèrent leur accord au contenu du programme et décidèrent de l'expérimenter auprès de jeunes potentiellement décrocheurs de la 3e secondaire de la polyvalente Lucien-Pagé et de certains élèves de l'école Georges Vanier.

Enfin, en juin 1988, Motivation-Jeunesse 16/18 inc. s'incorporait sous l'autorité de la partie III de la Loi sur les compagnies.

Au cours de mai 1988, la CECM (Commission des écoles Catholiques de Montréal) reconnaissait de façon officielle les activités de Motivation-Jeunesse afin que certains jeunes aux prises avec des difficultés importantes puissent trouver le support nécessaire pour se préparer à devenir des citoyens à part entière, capables de s'adapter à la société. Par cet engagement la CECM assure les interventions scolaires prévues au programme en nous garantissant le salaire d'un professeur ainsi que les ressources matérielles nécessaires à l'exécution de nos activités.

NATURE DU PROJET: programme d'alternance école/travail

OBJECTIFS:

Accompagner les jeunes dans l'obtention d'une certification d'études professionnelles (certificat d'études professionnelles/diplôme d'études secondaires).

Par le biais d'une expérience de travail, stimuler et développer l'autonomie, l'initiative, la sociabilité et le sens des responsabilités et permettre aux jeunes de faire un choix quant à leur avenir professionnel.

Amener le jeune à avoir une meilleure connaissance de lui-même, à se prendre en main et à mieux définir sa réalité.

LA CLIENTELE:

La population scolaire à laquelle s'adresse le programme est constituée d'élèves:

- -qui ont cumulé peu de crédits au niveau de la première, deuxième et troisième secondaire.
- -qui fréquentent ou ont fréquenté une des écoles secondaires de la Région Nord et la polyvalente Georges Vanier.
- -qui présentent des difficultés dans leur développement personnel, des difficultés familiales, sociales et économiques les empêchant de poursuivre leurs études au secteur régulier.
- -qui à court ou à moyen terme pourront suivre des études secondaires menant à l'obtention d'un certificat d'études professionnelles (CEP), d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou d'un diplôme d'études secondaires (DES).

La principale préoccupation de Motivation-Jeunesse est de prévenir le décrochage scolaire et par le fait même de contrer les conséquences néfastes. C'est autour de cette priorité d'intervention que les acteurs sociaux (les milieux d'affaires, le milieu de l'éducation, le milieu de la santé et les organismes communautaires) se sont joints à nous pour la mise en place d'un modèle innovateur et dynamique d'alternance entre les études et le marché du travail.

Tout d'abord ce programme s'adresse aux jeunes décrocheurs réels et potentiels qui ont cumulé entre 42 et 60 unités de niveaux première et deuxième secondaires et qui présentent des difficultés d'adaptation auxquelles Motivation-Jeunesse est en mesure de répondre de manière personnalisée.

Le premier volet assure aux jeunes l'accès au programme de la troisième secondaire dans les matières de base (français, mathématiques, anglais, enseignement religieux ou moral). L'enseignement de ces matières scolaires se fait les lundi, mardi et mercredi de chaque semaine et est assumé par un seul professeur.

Par la réduction des cours académiques, nous amenons le jeune à améliorer son rendement et à lui faire prendre conscience de ses capacités de réussir sur le plan scolaire.

Le contact privilégié développé par le professeur permet aux jeunes une meilleure assimilation de la matière et une plus grande aisance de leur part à demander des explications et à aller chercher du support.

Le second volet propose une intégration au marché du travail supportée par une préparation et un encadrement en emploi. Les jeunes vivent une expérience de travail les jeudi, vendredi et samedi. Il est important de préciser que les stages en milieu de travail consistent en de véritables emplois à temps partiel rémunérés ce qui contribuent à augmenter leur estime de soi. A travers la formation de préparation à l'emploi, nous développons chez le jeune une meilleure connaissance de lui-même, nous améliorons sa présentation orale et écrite. Le jeune acquiert une meilleure connaissance des réalités du marché du travail, développe ses capacités à reconnaître les emplois qu'il aimerait et qu'il serait capable de faire. Suite à son passage sur le marché du travail, on s'aperçoit que le jeune acquiert une maturité, une plus grande autonomie, un sens des responsabilités. Cette expérience lui redonne le goût d'apprendre et de s'impliquer dans une réalisation personnelle. Il devient également plus réaliste quant aux exigences du marché du travail ce qui l'amène à réviser sa position d'abandonner l'école sans l'obtention d'une certification. Actuellement nous avons une quarantaine d'employeurs qui collaborent avec notre organisme pour de l'emploi à temps partiel ou pour offrir un stage de travail. Soulignons que les employeurs participants sont préoccupés par la problématique des jeunes en difficulté et ils nous ont prouvé qu'ils étaient prêts à faire leur part en offrant aux jeunes une formation adéquate et pertinente pour les fonctions qu'ils occupaient.

Le troisième volet assure aux jeunes un accompagnement sur le plan personnel, familial et social. Le suivi s'effectue selon une approche individualisée et/ou de groupe. A travers cette intervention on tente d'amener le jeune à prendre conscience de son potentiel et de ses capacités, de ses forces et de ses faiblesses, à établir une meilleure communication avec son

entourage (avec sa famille, ses pairs, les adultes). À travers son vécu sur le marché du travail ou scolaire, on tend à faire prendre conscience au jeune de ses acquis et surtout lui faire réaliser qu'une nouvelle étape s'annonce soit celle qui le conduira vers l'autonomie et une valorisation personnelle.

Durant la période estivale, Motivation-jeunesse bénéficie du programme des ateliers d'orientation au travail d'Emploi et Immigration Canada (A.O.T.) pour offrir à des jeunes décrocheurs réels et potentiels trois (3) semaines de formation de préparation à l'emploi suivi d'un stage intensif en milieu de travail de 5 semaines dans une des 40 entreprises impliquées dans notre programme.

BILAN DE NOTRE EXPÉRIMENTATION:

Si l'on fait l'évaluation de notre expérimentation depuis trois ans, les statistiques des années 1988, 1989 et 1990 démontrent que la complémentarité des interventions scolaires et des interventions psycho-sociales prévues au projet fait en sorte que 102 élèves ont pu bénéficier du programme et que de ce nombre:

- -41 jeunes ont intégré le secteur régulier
- -10 jeunes se sont inscrits à un CEP (Certificat d'Études Professionnelles)
- -28 jeunes ont poursuivi leurs études secondaires à l'éducation des adultes pour s'orienter par la suite vers l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP)
- -23 jeunes ont intégré le marché du travail

Si l'on examine l'orientation des jeunes nous pouvons vous confirmer la réussite de notre projet. Tous ont intégré le milieu scolaire et/ou le marché du travail; aucun d'entre eux ont opté pour le chemin de la délinquance.

SYNTHÈSE - CLÔTURE

LES FACTEURS CONSTANTS DANS LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

ANIMATEUR
M. Marc Laurendeau, Journaliste

Le décrochage apparaît comme un phénomène important dans notre société, surtout au moment où on parle de mondialisation des marchés, de libre-échange avec les Etats-Unis et avec le Mexique. La main-d'oeuvre doit répondre à de nouvelles exigences, s'avérer compétitive. Les contraintes et défis de notre univers économique ne sont plus les mêmes qu'il y a 40 ou 50 ans.

L'éducation reste encore la meilleure garantie dans une société, y compris dans une situation de récession ou de crise. Même si l'on rapporte parfois que des gens qui possèdent des maîtrises, des doctorats, se retrouvent en chômage, cela n'est vrai que pour l'infime minorité, de cette catégorie de citoyens et reste d'ailleurs provisoire. Pour l'immense majorité, le contraire se produit. Plus on a de diplômes, meilleures sont les chances de s'en tirer dans une conjoncture même difficile.

Revenons maintenant sur ce qui a été dit aujourd'hui. M. Luc Roger, a traité de la nécessité d'encourager la pensée intuitive, de reconnaître la créativité; M. Pierre Jacob, pour sa part, a évoqué les causes du décrochage, les distinguant selon leurs origines familiales, scolaires ou sociales. Parmi les causes familiales, il faut compter le cas des parents qui "bourrent" les jeunes d'argent. Au sein des causes scolaires de décrochage l'absence de relations avec les enseignants reste un exemple courant. Enfin, comme illustration des causes sociales, retenons le fait que des jeunes doivent, en poursuivant leurs études, gagner de l'argent.

M. Pierre Jacob disait aussi : "Il faut éviter de provoquer des occasions, parce que même si c'est ultimement le jeune qui décide de décrocher, on ne doit par lui fournir toutes les occasions possibles."

M. Antoine Hudon, de son côté, soulignait que plus une intervention est faite à un âge précoce, plus elle a des chances de porter. A ses yeux, on aurait tort de réagir dans un seul domaine. Les causes principales pour M. Antoine Hudon demeurent le manque de motivation, le divorce des parents. Mais il a aussi indiqué un phénomène social d'une grande importance: aspiré par le circuit scolaire et les énormes polyvalentes, l'enfant est contraint de suivre un rythme qui n'est pas toujours conforme à ses aptitudes. Les valeurs transmises par les médias ne sont pas nécessairement les plus appropriées pour s'adapter au système scolaire.

Au fond, ce qui reste essentiel, pour l'éducateur (qu'il soit parent ou professeur), selon M. Hudon, c'est l'empathie, la "congruence", qu'on peut appeler la cohérence dans le comportement et l'authenticité. M. Michel Lafortune, pour sa part, disait qu'il y a présentement inadéquation entre l'école et les jeunes. L'école représente pour ceux qui restent, un acte de foi: cela exige que l'éducateur soit exemplaire. Il faut aussi, qu'il y ait un lien significatif aussi entre l'enfant et l'adulte.

M. Lafortune soutenait qu'il y a 3 sortes de décrochage: 1° l'abandon, fréquent chez ceux qui travaillent 20 heures par jour; toute la vie affective qu'il leur faut harmoniser, l'exercice physique aussi pour être minimalement en forme, tout cela devient finalement presque impossible à synchroniser avec les études. 2° il y a le phénomène de l'anorexie intellectuelle; des gens tout à coup ne veulent plus rien apprendre. Le réflexe des éducateurs, en pareil cas, est souvent de s'en remettre à la lettre de ce que l'on demande d'eux plutôt qu'à l'esprit. Cela aggrave la situation. Le contraire serait plus adéquat. 3° La poursuite effrénée de l'excellence, comme philosophie et orientation de vie, amène les jeunes, insatisfaits de ce seul objectif, à décrocher. Il n'y a plus de joie de vivre affirmait un participant ce matin, en évoquant la nécessité des activités parascolaires.

Il y a quelques années, j'ai agi comme personne-ressource lors d'un immense colloque sur le décrochage scolaire. Au Sheraton Laval, il y avait là plus d'un millier de personnes à cet événement qui constituait, si vous me pardonnez, l'expression les "États généraux" du décrochage scolaire. On y trouvait des

parents, bien sûr, des intervenants sociaux, des professeurs, plusieurs représentants d'écoles de décrocheurs, des travailleurs sociaux qui oeuvraient auprès des bandes de jeunes. Dans les grandes lignes, le contenu des délibérations recoupe ce que nous avons entendu aujourd'hui.

Le décrochage, parfois, peut être un signe de santé. Dans l'entreprise, un individu qui occupe un emploi face auquel il ne s'estime pas vraiment apte, qui sent vraiment qu'il va se brûler dans cette fonction, pourra décrocher, changer d'emploi. Au sens de recyclage en emploi, le décrochage devient une attitude bénéfique. Mais ce n'est pas le sens le plus courant. Le décrochage moins salutaire amène les jeunes à quitter leurs études avant que le cycle ne soit complété. Ils se privent des avantages du diplôme. Dans un système d'éducation très développé et qui laisse place à la spécialisation, cela demeure complètement anormal qu'on se retrouve avec des taux de décrochage élevés. Il s'agit ici du gaspillage fondamental d'une génération. Beaucoup de citoyens s'en indignent à bon droit.

Parmi les causes socio-économiques relevées il y a une décennie, plusieurs ont encore surgi dans nos délibérations d'aujourd'hui. Le milieu socio-économique est généralement faible, sauf exception. Par ailleur, on observe souvent, chez les jeunes décrocheurs en puissance, des perceptions négatives qui sont à la fois familiales et sociales: par exemple, avoir un frère aîné diplômé et chômeur semble démontrer que la voie scolaire est sans issue. L'impression, ici, est attribuable au contexte socio-économique, beaucoup plus qu'au climat scolaire.

Le cas assez troublant de Daniel Laviolette, jeune décrocheur, a été exposé et son témoignage s'est avéré fort dérangeant. Il avait quitté l'école, il avait raccroché puis requitté les études parce qu'il n'arrivait plus à financer son projet d'études. Alors, il s'est trouvé un emploi, pas très rémunérateur, mais qui, au moins, lui permettait de survivre. La seule solution pour lui: les cours du soir. Ce décrochage tragique, qui lui a fait perdre beaucoup de temps, est dû à des facteurs socio-économiques. Au moment où l'on le rencontrait ce jeune, il revenait dans le système. On s'en réjouissait. J'étais chargé, comme aujourd'hui, de faire la synthèse

mais de trois (3) journées complètes et d'un large éventail de comités de travail. Plusieurs explications intéressantes étaient apparues lors des discussions.

Certaines causes du décrochage tiendraient aux communications par médias interposés. Les médias électroniques ou écrits ne véhiculent pas les valeurs des jeunes. Il y a un fossé culturel, qui sépare les générations. Voire même divers groupes de jeunes entre eux. Là, des experts oeuvrant dans le milieu sont venus définir une typologie complète des jeunes selon qu'on les appelait les "Straight", les "Rocker", les "New Wave", les "Punk", les "Disco", les "Granola Flower Power", les "Freaks", les "Heavy Metal", etc.; les jeunes, selon cette fresque, se regroupaient dans des groupes informels dont ils ne trouvaient pas l'équivalent, ni dans la famille, ni dans les médias. Notons ici un paradoxe: même si le discours dominant entendu dans les médias ne correspond pas aux aspirations des jeunes, les groupes-modèles à la mode, eux, paraissent provenir du monde des médias.

Notons aussi les causes d'ordre personnel. La grossesse, facteur marginal mais qui survient quand même. Le plus souvent, comme on l'a redit aujourd'hui, c'est l'échec scolaire qui entraine le décrochage. Un jeune le disait de façon très éloquente, à ce grand colloque: "J'ai quitté l'école pour réussir ailleurs". Sa conclusion est éclairante: si l'on vous donne la possibilité de réussir à l'école mais dans une autre matière, il n'y aura pas autant de décrochage.

D'autres causes sont issues de l'école elle-même, des règlements trop sévères, du sentiment de non-appartenance. Pierre Bourgault, au colloque de 84, disait: "Ce n'est pas la grandeur qui importe mais l'architecture. Qu'elle ne soit pas déshumanisante! Il faut que les étudiants aient un coin où ils se sentent chez eux". Des parents de décrocheurs abondaient dans le même sens: ce n'est pas simplement un problème de dimension mais un affaire d'ambiance et de chaleur.

On a dit aussi que l'école ne répond pas aux besoins du consommateur-élève. Il veut trouver un débouché sur le marché du travail. Il n'obtient rien d'approprié. Les milieux d'affaires se hérissent devant l'attitude des syndicats d'enseignants

qui contestent le système. La démarche des milieux d'entreprise veut plutôt intégrer l'étudiant. Généralement, les enseignants s'objectent à voir le système d'éducation dominé par l'entreprise. Les dirigeants de compagnie souhaitent, par contre que l'école forme une main-d'oeuvre toute prête pour l'entreprise. Une confrontation existe entre les syndicats et les entreprises, même si les mentalités ont évolué depuis une décennie.

D'autres critiques sont formulées à l'égard de l'école. Elles étaient rappelées par Nicole Tardif, responsable de l'implantation des programmes du Secondaire. Ce diagnostic sévère sur l'école, formulé il y a une décennie, vous allez voir qu'il rejoint beaucoup de reproches lancés aujourd'hui.

- Pour bien des étudiants, les apprentissages ne sont pas significatifs. Il faudrait en expliquer bien davantage le contexte.
- Il faudrait faire comprendre pourquoi on enseigne certaines matières aux étudiants. Ils n'en saisissent pas toujours la justification.
- La pédagogie est abstraite.
- On laisse circuler dans la classe des perceptions dépréciatives, voire négatives d'étudiants désignés. Bien sûr, il y a, dans une classe, des élèves qui sont moins rigoureux, moins logiques, mais qui peuvent s'avérer par contre plus inventifs. La mise en lumière, ici, de la créativité rejoint ce qui a été dit ce matin. On n'exploite pas suffisamment cette dimension dans les classes.
- On a aussi évoqué l'effet "Pygmalion", grâce auquel certains professeurs, en maintenant des attentes plus élevées face leurs élèves, les amènent à produire davantage plus. Ce phénomène des attentes constructives fait ressortir l'importance d'un perception valorisante de lui-même chez l'étudiant.

Les dirigeants des commissions scolaires blâment la famille et les services sociaux dits insuffisants qui, à leurs yeux, causent le décrochage. Autrement dit, l'attitude générale consiste à voir presque systématiquement la cause du décrochage chez les autres acteurs du système. Une enquête assez éclairante avait été faite au début des années 80 dans une école de raccrocheurs. On avait joint les ex-décrocheurs pour

leur demander pourquoi ils avaient décroché. Les pourcentages qui suivront, je vous prie de ne pas les additionner. Car on avait donné aux répondants la possibilité de cumuler des choix multiples. Évidemment, la somme des pourcentages dépasserait 100%, si l'on s'en tenait à une rigueur strictement mathématique. Mais les choix exprimés restent assez éclairants.

Vingt-deux pour cent (22%) avaient décroché parce qu'ils avaient besoin de revenus; vingt-deux pour cent (22%), à cause de l'échec scolaire; vingt-deux pour cent (22%) à cause du régime de vie à l'école; dix-neuf (19%) à cause du découragement, dix-sept (17%) à cause de la qualité de l'enseignement; dix-sept pour cent (17%) à cause de problèmes personnels, cinq pour cent (5%) à cause de la maladie.

Les solutions qui se dessinaient en 1984 étaient "personnalistes": par exemple, on souhaitait que les professeurs comprennent mieux la culture des jeunes, s'intègrent à eux. Il faudrait abolir les voies sans issues, disait-on à l'époque; le décrochage étant un phénomène qui se manifeste très tôt, on peut donc le prévenir; le décrochage, prend parfois sa trajectoire à la maternelle. Et ces considérations rejoignent les observations formulées aujourd'hui. Parmi les suggestions constructives qui avaient émergé au début de la décennie, j'avais principalement retenu les suivantes:

- "Adopter" en quelque sorte les étudiants qui ont besoin de soutien. Un professeur peut fournir une aide particulière. Pierre Bourgault, à titre d'enseignant, soulignait que "le professeur peut repérer quatre ou cinq élèves qui ont besoin de soutien et leur apporter un appui additionel; les autres étudiants n'ont besoin que d'un encadrement plus général".
- Fournir des classes d'appoint, cela demeure une solution trop peu utilisée. Si quelqu'un, par exemple, semble avoir des faiblesses en mathématiques, il faut aller le soutenir, lui fournir des classes d'appoint pour qu'il puisse se maintenir au même niveau que les autres. Les mathématiques c'est une chaîne. On manque deux, trois maillons, puis on perd tout.
- Éviter de mettre l'accent sur les aspects négatifs de l'échec; inscrire aussi les éléments de réussite dans un dossier scolaire.
- Favoriser la création d'associations étudiantes. La

thérapie par l'expression dramatique, par la musique et par l'activité parascolaire, peuvent restimuler les étudiants face à l'école.

- Les horaires flexibles, la réduction des ratios maitres-élèves restent des moyens efficaces: plus le contact est direct entre le professeur et l'élève, plus le rapport est personnalisé, moins il y a un risque de décrochage.

Au fond, ce qui ressort des travaux d'aujourd'hui et de ceux qui se sont faits il y a sept (7) ans, c'est la nécessité d'une concertation, c'est-à-dire que tous les gens du milieu décident de faire action commune, combinent leurs solutions et agissent en coopération, les uns avec les autres, sans chercher obstinément à identifier la faille chez leurs partenaires. Il faut aussi porter revendication au plus au niveau: les ministres et les sous-ministres ont parfois dans leur famille des décrocheurs et l'on peut d'autant mieux les sensibiliser au problème.

Je me souviens d'une époque où les partis politiques (c'était en 83-84) avaient des pans entiers de programme traitant des décrocheurs. Dans la mesure où le phénomène a de l'ampleur et réclame des solutions, les compétences du milieu peuvent non seulement se concerter mais agir comme groupe de pression auprès du ministère, auprès des partis politiques, pour réclamer des solutions prochaines. Voilà qui complète en gros mes observations. Je vous remercie tous de votre attention soutenue pendant cette journée où j'ai eu le plaisir d'animer vos délibérations.

LES PARTICIPANTS

Polyvalente Les Estacades
a/s Monsieur Serge Morin
Directeur
501, rue des érables
Cap-de-la-Madeleine, Qué.
G8T 5J2

Commission Scolaire de Chavigny
a/s Madame Hélène Poisson
Comité d'école
7175, Boul. Marion
C.P. 1804
Trois-Rivières Ouest, Qué.
G9A 5M4

Commission Scolaire de Chavigny
a/s Monsieur Raymond Savard
Responsable Adap. Scolaire
7175, Boul. Marion
C.P. 1804
Trois-Rivières Ouest, Qué.
G9A 5M4

Polyvalente de Chavigny
a/s Monsieur Jean Soulard
Conseiller en Orientation
7175, Boul. Marion
C.P. 1804
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5M4

Polyvalente de Chavigny
a/s Madame Marie Carmichael
Animatrice Pastorale
7175, Boul. Marion
C.P. 1804
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5M4

Polyvalente de Chavigny
a/s Monsieur Michel Rochefort
Enseignant
7175, Boul. Marion
C.P. 1804
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5M4

Polyvalente de Chavigny
a/s Monsieur Jean-Claude Paquin
Enseignant
7175, Boul. Marion
C.P. 1804
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5M4

Polyvalente de Chavigny
a/s Madame Danielle Oulette
Personne Ressource
7175, Boul. Marion
C.P. 1804
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5M4

Polyvalente de Chavigny
a/s Madame Danièle Huberdeau
Animatrice Point de Départ
7175, Boul Marion
C.P. 1804
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5M4

C.L.S.C. DU RIVAGE
a/s Madame Ginette Rheault
Travailleuse Sociale
20, rue Notre-Dame
Cap-de-la-Madeleine, Qué.
G8T 9J1

Polyvalente Ste-Ursule
a/s Madame Martine Letendre
Point départ
1725, Boul. du Carmel
Trois-Rivières, Qué.
G8Z 3R8

Institut Secondaire Kéranna
a/s Madame Lorraine Roberge
Psychologue
2005, Boul. du Rochon
Trois-Rivières, Qué.
G8Y 3B8

F.C.P.P.Q. Section 04
a/s Madame Louise B. Maillette
Présidentel
100, rue Laviolette-bureau 217
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5S9

Institut Secondaire Kéranna
a/s Mme Thérèse Durocher Trudel
Directrice Serv. Pédagogiques
2005, Boul. du Rochon
Trois-Rivières, Qué.
G8Y 3B8

Polyvalente Le Tremplin
a/s Monsieur René Marcil
Directeur
100, Rivière-à-Veillet
Ste-Geneviève de Batiscan, Qué.
G0X 2R0

Polyvalente Le Tremplin
a/s Monsieur Gabriel St-Onge
Animateur Pastoral
100, Rivière-à-Veillet
Ste-Geneviève de Batiscan, Qué.
G0X 2R0

Polyvalente Le Tremplin
a/s Madame Marjolaine Dorval
Conseillère en Orientation
100, Rivière-à-Veillet
Ste-Geneviève de Batiscan, Qué.
G0X 2R0

Polyvalente De-La-Salle
a/s Monsieur André Fontaine
Directeur Adjoint
3750, Jean-Bourdon
Trois-Rivières, Qué.
G8Y 2A5

École Secondaire l'Assomption
a/s Monsieur Roger Baril
Directeur Adj. Adapt. Scol.
275, Boul. Montplaisir
Cap-de-la-Madeleine, Qué.
G8T 2Z9

Polyvalente De-La-Salle
a/s Madame Manon Veillette
Psycho-Éducatrice
3750, Jean-Bourdon
Trois-Rivières, Qué.
G8Y 2A5

Syndicat de l'enseignement
des Bois-Francs
a/s Madame Christiane Trottier
Présidente
3, rue Bécotte, C.P. 8
Arthabaska, Qué.
G6P 6H8

École Ste-Marie Princeville
a/s Madame Sylvie Lanneville
Éducatrice Spécialisée
75, Mrg. Poirier
Princeville, Qué.
G0P 1E0

Monsieur Denis Paris
Enseignant
72, De Courval
Victoriaville, Qué.
G6P 4W8

Monsieur Lionel Mercier
305, rue Emile
Victoriaville, Qué.
G6P 8G1

Commission Scolaire Deschenes
a/s Monsieur Gaston Dumais
Responsable Serv. a l'élève
C.P. 846
211, St-Edouard
Drummondville, Qué.
J2B 6X1

Commission Scolaire Deschenes
a/s Monsieur Yves Hébert
Coordonnateur Point Départ
C.P. 846
211, St-Edouard
Drummondville, Qué.
J2B 6X1

Commission Scolaire Deschenes
a/s Madame Danie Lord
Point Départ
C.P. 846
211, St-Edouard
Drummondville, Qué.
J2B 6X1

Commission Scolaire Deschenes
a/s Monsieur Mario Roy
Point Départ
C.P. 846
211, St-Edouard
Drummondville, Qué.
J2B 6X1

Commission Scolaire Deschenes
a/s Madame Marjolaine Hébert
Point Départ
C.P. 846
211, St-Edouard
Drummondville, Qué.
J2B 6X1

Commission Scolaire Deschenes
a/s Madame Annie Brisson
Point Départ
C.P. 846
211, St-Edouard
Drummondville, Qué.
J2B 6X1

Commission Scolaire Deschenes
a/s Madame Sylvie Plante
Point Départ
C.P. 846
211, St-Edouard
Drummondville, Qué.
J2B 6X1

École Secondaire Monique Proulx
a/s Madame Guylaine Croteau
Psycho-Éducatrice
11, Ste-Jeanne D'Arc
Warwick, Qué.
J0A 1M0

École Secondaire Monique Proulx
a/s Madame Isabelle Garneau
Stagiaire en Psycho-Educatrice
11, Ste-Jeanne D'Arc
Warwick, Qué.
J0A 1M0

École Secondaire Monique Proulx
a/s Madame Hélène Deschenes
Psychologue
11, Ste-Jeanne D'Arc
Warwick, Qué.
J0A 1M0

École Secondaire Monique Proulx
a/s Monsieur Pierre Verville
Conseiller en Orientation
11, Ste-Jeanne D'Arc
Warwick, Qué.
J0A 1M0

École Secondaire Monique Proulx
a/s Madame Jocelyne Belleau
Parent
11, Ste-Jeanne D'Arc
Warwick, Qué.
J0A 1M0

École St-Frédéric
a/s Madame Marlène Ménard
Psycho-Éducatrice
475, rue des Ecoles
Drummondville, Qué.
J2B 1J3

École Robert-Ouimet
a/s Monsieur Jacques Lacharité
Enseignant
1450, 3e avenue
Acton Vale, Qué.
J0H 1A0

Polyvalente Jean-Nicolet
a/s Madame Christiane Bouchard
Psycho-Éducatrice
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Polyvalente Jean-Nicolet
a/s Madame Patricia Powers
Enseignante
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Polyvalente Jean-Nicolet
a/s Monsieur Yvon Baril
Enseignant
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Polyvalente Jean-Nicolet
a/s Madame Marielle de Granpré
Parent
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Polyvalente Jean-Nicolet
a/s Rejean Dionne
Parent
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Polyvalente Jean-Nicolet
a/s Madame Francine Fréchette
Parent
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Polyvalente Jean-Nicolet
a/s Madame Gisèle Pelletier
Parent
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Polyvalente Jean-Nicolet
a/s Madame Nicole Pinard
Parent
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Polyvalente Jean-Nicolet
a/s Madame Parr
Parent
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Polyvalente Jean-Nicolet
a/s Madame Francine Tremblay
Parent
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Polyvalente St-Léonard
a/s Monsieur Hérvé Dionne
Directeur
401, rue Germain
St-Léonard D'Aston, Qué.
J0C 1M0

Polyvalente St-Léonard
a/s Monsieur Ismail Blili
Conseiller en Orientation
401, rue Germain
St-Léonard D'Aston, Qué.
J0C 1M0

Polyvalente St-Léonard
a/s Madame Lise Doucet
Parent
401, rue Germain
St-Léonard D'Aston, Qué.
J0C 1M0

Collège L'Assomption Nicolet
a/s Madame Bernadette Morin
Vice-Présidente, Comité d'École
251, St-Jean-Baptiste
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Collège L'Assomption Nicolet
a/s Soeur Aline Vadnais
Directrice
251, St-Jean-Baptiste
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Commission Sco. Rég. Provencher
a/s Monsieur Pierre-Luc Bailleux
Directeur Services Éducatifs
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Commission Sco. Rég. Provencher
a/s Madame Murielle Brochu
Présidente
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Commission Sco. Rég. Provencher
a/s Madame Ginette Belcour
Conseillère Rech. et Dével.
497, rue Mgr. Bruneault
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

C.L.S.C. Les Blés D'Or
a/s Madame Hélène Simard
Organisatrice Communautaire
216, rue Principale
Fortierville, Qué.
G0S 1J0

Pivo Jeunesse Inc.
a/s Madame Anne Bouchard
Intervenante Communautaire
925, rue Laviolette, Suite 303
Trois-Rivières, Qué.
G9A 1V9

Pavillon Champagnat
a/s Madame Julie Samson
Psychologue
600, rue Desbiens
La Tuque, Qué.
G9X 2K1

Pavillon Champagnat
a/s Madame Louise Leclerc
Directrice Adjointe
600, rue Desbiens
La Tuque, Qué.
G9X 2K1

Pavillon Champagnat
a/s Monsieur Léo Hébert
Directeur Serv. Éduc. Élève
600, rue Desbiens
La Tuque, Qué.
G9X 2K1

Université du Québec à
Trois-Rivières
a/s Monsieur Gilles Beaudry
Doyen Études Avancées et
Recherches
3351 Boul. des Forges
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5H7

Centre d'Emploi Immigration
du Canada
a/s Monsieur Yvan Turgeon
Directeur
4160, Boul. Bécancour
Gentilly, Qué.
G0X 1G0

Polyvalente Les Estacades
a/s Monsieur Claude Cossette
Enseignant
501, rue des Érables
Cap-de-la-Madeleine, Qué.
G8T 5J2

Polyvalente Les Estacades
a/s Monsieur Alain Cossette
Psycho-Éducateur
501, rue des Érables
Cap-de-la-Madeleine, Qué.
G8T 5J2

Syndicat de l'Enseignement de
la Région de Drummondville
a/s Monsieur Jean Verrier
Président
2455, Boul. Lemire
Drummondville, Qué.
J2B 7X9

École Secondaire L'Escale
a/s Monsieur Gérard Lacombe
Directeur
391, rue de la Mennais
Louiseville, Qué.
J5V 1T5

Polyvalente Les Estacades
a/s Monsieur Marc Bellemare
Enseignant
501, rue des Érables
Cap-de-la-Madeleine, Qué.
G8T 5J2

Centre d'Emploi Immigration
du Canada
a/s Monsieur Stéphane Lévesque
Directeur
350, rue St-Jean
Drummondville, Qué.
J2B 5L4

Polyvalente Les Estacades
a/s Monsieur René Rheault
Enseignant
501, rue des Érables
Cap-de-la-Madeleine, Qué.
G8T 5J2

Polyvalente Les Estacades
a/s Madame Nicole Veillette
Directrice Adjointe
501, rue des Érables
Cap-de-la-Madeleine, Qué.
G8T 5J2

Pavillon Champagnat
a/s Monsieur Eric Morin
Chef de Groupe E.H.D.A.A.
600, rue Desbiens
La Tuque, Qué.
G9X 2K1

Pavillon Champagnat
a/s Madame Dominique Gagné
Conseillère en Orientation
600, rue Desbiens
La Tuque, Qué.
G9X 2K1

Syndicat des Travailleurs de l'Enseignement de la Région de Nicolet
a/sMonsieur Jean-Yves Thiboutot
Président
Case Postale 1117
Nicolet, Qué.
J0G 1E0

Centre d'Emploi Immigration du Canada
a/s Monsieur Denis Perron
435, rue Barkoff
Centre 755
Cap-de-la-Madeleine, Qué.
G8T 2A5

Centre d'Emploi Immigration du Canada
a/s Monsieur Réal Turcotte
1397, 6e Avenue
Grand-Mère, Qué.
G9T 5L1

Centre d'Emploi Immigration du Canada
a/s Monsieur Marcel Massicotte
375, rue St-Joseph
La Tuque, Qué.
G9X 3P3

Centre d'Emploi Immigration du Canada
a/s Madame Ginette Houde
375, rue St-Joseph
La Tuque, Qué.
G9X 3P3

Centre d'Emploi Immigration du Canada
a/s Monsieut Gaétan Blais
200, rue St-Augustin
Louiseville, Qué.
J5V 1B6

Centre d'Emploi Immigration du Canada
Directeur
1800, rue St-Calixte
Plessisville, Qué.
G6L 1R6

Centre d'Emploi Immigration du Canada
a/s Monsieur J.-G. Pinsonneault
395, de la Satation
Shawinigan, Qué.
G9N 7J7

Centre d'Emploi Immigration du Canada
a/s Monsieur J.-G. Mongrain
55, rue des Forges
Trois-Rivières, Qué.
G9A 6A7

Centre d'Emploi Immigration du Canada
a/s Monsieur Serge Maltais
55, rue des Forges
Trois-Rivières, Qué.
G9A 6A7

Centre d'Emploi Immigration du Canada
a/s Madame Marlynn Brisebois
108, rue Olivier
Victoriaville, Qué.
G6P 6V6

Centre d'Emploi Immigration
du Canada
a/s Madame Marie Boucher
Directrice Réseau
25, rue des Forges
3e étage, suite 313
Trois-Rivières, Qué.
G9A 6A7

Centre d'Emploi Immigration
du Canada
a/s Madame Pauline Abran
Agente de projets - Réseau
25, rue des Forges
3e étage, suite 313
Trois-Rivières, Qué.
G9A 6A7

Centre d'Emploi Immiagration
du Canada
a/s Madame France Beaulieu
Agente de projets - Réseau
25, rue des Forges
3E étage, suite 313
Trois-Rivières, Qué.
G9A 6A7

Centre d'Emploi Immigration
du Canada - Réseau
a/s Monsieur Denis Boisvert
Directeur Prog. et Services
25, rue des Forges
3e étage, suite 313
Trois-Rivières, Qué.
G9A 6A7

Centre d'Emploi Immigration
du Canada - Réseau
a/s Monsieur Marion Roch
Expert Conseil ser. emploi
25, rue des Forges
3e étage, suite 313
Trois-Rivières, Qué.
G9A 6A7

Monsieur Pierre Potvin
Professeur,
Départ. de Psycho.
U.Q.T.R
3351, Boul. des Forges
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5H7

Monsieur Jacques Larivière
Ministère de l'Education
100, rue Laviolette
2e étage
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5S9

Commission Scolaire Des Chênes
a/s Monsieur Pierre Girard
211, rue Saint-Edouard,
C.P. 846
Drummondville, Qué.
J2B 6X1

Polyvalente St.-P.-Les Becquets
a/s Madame Clairette Biron
Travailleuse Sociale
2205, Marie-Victorin
Deschaillons, Qué.
G0S 1G0

Monsieur Yves Gauthier
Conseiller en Orientation
2205, Marie-Victorin
Deschaillons, Qué.
G0S 1G0

Centre d'Emploi Immigration
du Canada
a/s Madame Julie Bordeleau
Conseillère en Orientation
4160, boul. Bécancour
Gentilly, Qué.
G0X 1G0

Madame Joclyne Lefebvre
Génagogue
214, Sheppard Sud
Sorel, Qué.
J3P 2P3

Madame Michèle Paris
Génagogue
72, De Courval
Victoriaville, Qué.
G6P 4W8

Syndicat des Enseignants
des Vieilles-Forges
a/s Madame Liette Moreau
Présidente
4160, rue Jacques-Labadie
Case Postale 1685
Trois-Rivières, Qué.
G8Y 1T7

C.L.S.C. Des Forges
a/s Madame Hélène Samson
Travailleuse Sociale
858, Terr. Turcotte
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5C5

Monsieur Marc Laurendeau
5778, rue Durocher
Outremont, Qué.
H2V 3Y2

Madame France Lemaire
Génagogue
35, rue Bouthillier
St-Jean Sur Richelieu
J3B 5Y3

Madame Line Trudel
Génagogue
17560, Garceau
St-Grégoire, Qué.
G0X 2T0

Monsieur Pierre H. Vincent
Député Fédéral
1455, Champlain
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5X4

C.L.S.C. Des Forges
a/s Madame Sylvie Morel
Travailleuse Sociale
579, Laviolette
Trois-Rivières, Qué.
G9A 1V6

Madame Diane Thomas
Motivation Jeunesse 1618 Inc.
8200 Boul. St-Laurent
Montréal, Qué.
H2P 2L8

Monsieur Antoine Hudon
1573, Chemin St-Ours
Ste-Victoire de Sorel
Québec
J0G 1T0

Monsieur Michel Lafortune
3575, boul. St-Laurent
Bureau 238
Montréal, Qué.
H2X 2T7

Monsieur Pierre Jacob
1240, 9e rue
Rang St-Malo
St-Marthe du Cap
G8T 7V1

Madame Nicole Bourget
Section Généagogie
UQTR
3351 Boul. Des Forges
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5H7

Monsieur François Masson
Généagogue
805, St-Christophe
Trois-Rivières, Qué.
G9A 3L9

Monsieur Luc Roger
2841, rue des Bouleaux
Mont Rolland, C.P. 284
J0R 1G0

Monsieur Normand Vallée
43, Laviolette
La Tuque, Qué.
G9X 1N8

Madame Martine Fecteau
Généagogue
1825 De Malapart #3
Trois-Rivières, Qué.
G8Y 2N4